RUMBO

hacia una escuela
rural mejor

10

Revista del Instituto Cooperativo de Educación Rural

R U M B O

hacia una Escuela Rural mejor

REVISTA DEL INSTITUTO COOPERATIVO
DE EDUCACION RURAL

AÑO VI No. 10

Redactor Responsable: Homero Grillo. Laguna Merim 4130 Montevideo

S U M A R I O

* * * *

E D I T O R I A L

La situación general que enfrentamos hace oportuno el intento de subrayar aspectos fundamentales del acto educativo en los medios rurales de nuestro país. -

La posibilidad de contactar directamente con áreas vitales para el desarrollo nacional permitió al magisterio rural evidenciar tempranamente el grado de relaciones existente entre el sistema educativo rural y las condiciones generales de vida del medio social al que atiende. Las determinantes fundamentales que inciden sobre aquél son claramente percibidas en todo instante. La simple aproximación de un alumno, de un vecino recortan y acercan un retazo de toda una forma de producir, vivir, querer y sentir la existencia que por formar parte de un conjunto, en parte diferente a la propia valoración del maestro rural, en un principio, tuvo la virtud de remarcar las diferencias con su propio esquema de valoración. Luego le permitió ir perfilando el encadenamiento que hay entre el hacer educativo y las determinantes socio-económicas que actúan como marco al que habrá que referirse en forma ineludible cuando se desea precisar aspectos de la acción educacional. Cuando adquirió clara conciencia de la unión indisoluble de la escuela rural con el proceso general cumplido por el campo, dentro de coordenadas nacionales, definió su actitud en el sentido de luchar para que se conocieran los grandes problemas de nuestro medio rural y luego se alistó entre quienes bregaron con intensidad por resolverlos.

Con clara visión de que los problemas de la escuela rural son creados por los problemas generales de los medios campesinos y que la solución de aquéllos deberá vislumbrarse dentro de un planteamiento de modificaciones integrales de éstos. Como consecuencia, los que enfrenta en estos momentos devienen de la propia situación actual.

¿Por qué la prestación del servicio educativo, como organización institucional ha perdido la vitalidad que caracterizaba su acción en épocas anteriores?

La respuesta aparece claramente expuesta: porque la situación del campo en particular y del país como conjunto ha perdido la vitalidad con que aparecía en momentos en que se dinamizaba a impulsos de una serie de concreciones cuya médula estuvo dada por la aprobación de la ley agraria del 48 y la creación del Instituto Nacional de Colonización y la constitución de colonias que tuvo efectos demográficos, incipientes pero inmediatos y factores todos éstos de rápida repercusión en el aparato educativo. -

La aplicación del magisterio y autoridades, en algunos casos, en el estudio de planes y programas educativos adecuados al nuevo ritmo con objetivos que ubicaron a la escuela rural acompañando la dinamización general del sector primario marcan la línea de una política educativa sensible a aquellas modificaciones. Política educativa que tuvo su vanguardia militante en el movimiento de educación rural, que en el proceso de su acción, tuvo que

vencer la resistencia de autoridades renuentes a la aceptación de cambios. -

Las expectativas abiertas por el comienzo de aquellas modificaciones sustanciales pronto se vieron defraudadas al verse desmontados o paralizados los mecanismos puestos en funcionamiento. Del proceso de retroceso vivimos una época crítica. Un fiel exponente de esa crisis se refleja en las disponibilidades generales de nuestra población y sus posibilidades de acceso a los servicios educativos. -

Los postulados defendidos por el movimiento de educación rural tienen mayor vigencia en esta hora. Se han vuelto más urgentes y necesarios y lo serán a medida que la situación se vaya deteriorando más y más. Continúan siendo sus propugnadores quienes generaron el movimiento plasmado en la lucha y por ella vitalizado de tal forma que su característica fundamental fue precisamente, el de ser más pujante cuanto más dura fue la situación a afrontar, ese mismo movimiento, madurado por años difíciles y esperanzado siempre, hoy tiene, conciencia clara de los momentos que le toca vivir a su pueblo. Y éste, al volver su mirada hacia quienes siempre estuvieron junto a él, encontrará seguramente la figura humilde del maestro rural siempre en su tarea grande y sencilla a la vez con una actitud de profundo sentido humano. -

El magisterio rural que siente que el mensaje que retiene en sus manos viene del fondo de los tiempos sabrá buscar caminos que le permitan salvar las nuevas difíciles horas y caminar junto a su pueblo hacia formas superiores de existencias. -

LA EDUCACION RURAL EN EL PAIS

I) INTRODUCCION

II) EVOLUCION HISTORICA - REALIZACIONES Y DOCTRINA

A) EVOLUCION HASTA 1937

B) FORMULACION DE LA DOCTRINA DE EDUCACION RURAL

C) LAS REALIZACIONES DE 1944 AL PRESENTE:

1) Escuelas Granjas

2) Misiones Socio-Pedagógicas

3) Programa de 1949

4) Instituto Normal Rural

5) Primer Núcleo Escolar Experimental

6) Sección Educación Rural

7) Agrupamientos Escolares

8) Unidades Escolares

III) LA ESCUELA RURAL ACTUAL

A) SUS PROBLEMAS

B) SU ADECUACION EN LOS HECHOS A LA DOCTRINA QUE LA FUNDAMENTA

C) FORMACION DE MAESTROS PARA ESCUELAS RURALES.

SUPERVISION.

IV) EXTENSION NECESARIA DE LA EDUCACION RURAL.

A) EDUCACION SECUNDARIA (TECNICO-CULTURAL) .

B) EDUCACION DE ADULTOS Y CAMPAÑAS DE ALFABETIZACION.

V) FUNCION DE LA EDUCACION RURAL EN UN PLAN DE DESARROLLO.

A) SENTIDO EN QUE NUESTRO PAIS DEBE SER CONSIDERADO SUB-DESARROLLADO.

B) FUNCION DE LA EDUCACION Y DE LA ESCUELA RURAL EN UN PROCESO DE DESARROLLO.

VI) CONCLUSIONES.

VII) BIBLIOGRAFIA.

****

I). - INTRODUCCION.

Cuando nos enfrentamos (1) al tema propuesto para el Concurso de Pedagogía de este año, (1965) similar en su formulación al que ya fuera tema de concurso hace algo más de dos décadas; y, que fuera tan bien tratado en esa y otras oportunidades en la misma época por grandes pensadores de nuestro magisterio nacional, creemos que su reiteración obedece a las siguientes circunstancias que la hacen necesaria:

1) La enseñanza rural ha experimentado cambios diversos en ese lapso.

2) El país ha manifestado voluntad de ingresar a la etapa de su desarrollo y es necesario que se sepa qué función le corresponderá a la educación en una sociedad en proceso de cambio.

* * *

No tendría sentido que escribiéramos para repetir los conceptos que tan bien han expresado los grandes maestros de la educación rural: especialmente nos referimos a las orientaciones de don Agustín Ferreiro, de los maestros Julio Castro y Míguel Soler, de los redactores del Programa de escuelas rurales actual, de los maestros que han actuado con gran capacidad técnica en los congresos y reuniones que se ocuparon del tema y en las experiencias que en distintos aspectos se realizaron en educación rural. -

Su pensamiento es vigente, tanto en lo que respecta a su interpretación de nuestro medio rural y su incidencia en la función de la escuela, como en su metodología..

Pero la escuela ha empezado a andar por ese camino que ellos indicaron, ha puesto en práctica un nuevo programa que se basa en esas ideas y esta hora puede ser la de revisar lo actuado.

Por lo tanto, este trabajo tiene dos finalidades:

1) Hacer el balance de actuación de la escuela rural en los últimos veinte años. Al solo efecto de ubicarla en ese período obedece la breve incursión en la historia de la educación rural en su doctrina y sus realizaciones.

2) Considerada la actuación de la escuela rural en este momento, resta proyectar cuál debe ser su próxima etapa, a qué doctrinas y metodología debe responder en los años de transformaciones que se produzcan en este Uruguay nuestro, que tiene la obligación histórica de vivir en superación. Ya hay quienes están en esta tarea de elaboración para el futuro.

---

(1) Este trabajo fue redactado, de acuerdo a lo establecido por las bases del Concurso, en forma individual. El uso del plural es un hábito de expresión que responde a la convicción de que el pensamiento de cada uno le pertenece en exclusividad, sino que responde a una suma de influencias formativas. -

Pensando en nuestras particulares características geográficas, idiosincracia y condiciones socio-económicas, hacemos revisión de tantas sugerencias válidas en el momento actual, que se encuentran en el pensamiento de los grandes educadores.

Y tratamos modestamente de ser, junto a otros maestros que ya lo hacen, propagandistas entusiastas de la nueva educación.

* * * *

Como el tema de este concurso es "La Educación rural en nuestro país", comprende más que la acción de la escuela primaria.

Dentro de él, es necesario considerar cómo se atiende y cómo se puede atender en el campo a adolescentes y adultos, ya sean post-escolares, ya sean personas que no cursaron la escuela o pasaron por ella uno o dos años.

Por eso incluimos un punto sobre enseñanza secundaria y otro sobre cursos para adultos y campañas de alfabetización.

* * * *

Un país que tiene problemas e impulsos de superación, debe volver a pensar periódicamente toda su problemática. Incluída en ella la educación.

Por otra parte, todo país tiene que planear en cada período generacional qué educación proyecta para la generación que adviene.

Pero, especialmente, si ese país es, como el nuestro, joven, y como tal esperanzado; y confía en su salvación por la vía de un desarrollo verdadero, no puede prescindir de adecuar la educación a ese propósito, de tal manera que las generaciones futuras estén en condiciones de ser herramientas útiles en el proceso de transformación.

Las relaciones sociales y económicas, los movimientos demográficos, las necesidades nuevas a atender, no deben ser más rápidos en sus cambios que la reorganización y reestructuración de los servicios que deben tomarlos en cuenta. La educación no debe quedar más atrás que ellos.

Se nos permitirá hacer una consideración a que nos obligan el profundo afecto a la escuela rural, generado por quince años de actuación en ella y la asistencia a varias Misiones Socio-Pedagógicas; el respeto que profesamos a los colegas que actúan en ella, algunos realizando penosos sacrificios que nosotros no conocimos; y especialmente, la elevada consideración que tenemos a los autores de las experiencias y realizaciones educativas que en su lugar mencionamos:

Cuando se habla de problemas de la escuela rural, parecería inferirse, por la omisión de que también hay una problemática de la escuela urbana, que ésta cumple bien su misión y aquella no.

En verdad, tenemos la convicción de que la escuela en su conjunto (comprendidas rural y urbana, pública y privada), así como también enseñanza secundaria, no son totalmente eficientes al enfrentarse a la solución de los problemas que les plantean diversas influencias actuantes sobre niños y adolescentes en estos años, especialmente los últimos veinte.

Pero es de justicia reconocer que de todas las instituciones mencionadas (salvo algunas escasas y elogiables experiencias en escuelas urbanas de las que tenemos conocimiento), es la escuela rural la que ha encarado, con carácter general, como una de sus tareas imprescindibles, la vinculación al medio en que actúa y la comprensión de sus problemas específicos, siguiendo la orientación doctrinaria que su programa le da; y no podemos desconocer que ese es el principio de la solución de todo problema: su conocimiento, su comprensión y simpatía por quienes lo sufren.

* * *

II). - EVOLUCION HISTORICA. - REALIZACIONES Y DOCTRINA.

A). - EVOLUCION DE LA ESCUELA RURAL HASTA 1937.

Los primeros años de formación de nuestra nacionalidad muestran una campaña poco poblada y menos instruída.

Dilatadas extensiones que comprenden casi todo el territorio de la República, carecieron durante décadas de cualquier tipo de institución de enseñanza.

No obstante, Artigas, a quien no le fue ajena ninguna preocupación por el bien de su pueblo, fundó en el Hervidero la primera escuela que podemos considerar rural por su ubicación, si bien no por el contenido de su enseñanza: la de Purificación.

En febrero de 1826 se votó una ley por la cual el gobierno patrio disponía la creación de escuelas en los pueblos cabezas de departamentos y villas importantes del interior, únicas escuelas a las que podrían asistir recorriendo leguas los niños de medios verdaderamente rurales. Aún así, demoró varios años en concretarse la fundación de estas escuelas.

En la época del Informe a la Comisión de Instrucción Pública de don José G. Palomeque (1855) existían en la República treinta escuelas rurales (comprendidas en este número las de villas y pueblos del interior - pues es sabido que durante mucho tiempo se consideró campaña todo el territorio que excedía los límites de Montevideo), muy mal atendidas excepto las de Cerro Largo, según la opinión del informante. En ellas estaban inscriptos novecientos alumnos, correspondientes a una población rural calculada en 129.000 habitantes, de los cuales se puede deducir que aproximadamente 20.000 serían niños en edad escolar. Y esto, que representaría la atención escolar de 4,5% de los niños, corresponde solamente a la mitad Sur del país.

En ese informe el Dr. Palomeque pide que se uniformice el sistema de enseñanza en toda la República, en cuanto a métodos, conocimientos, utilización de libros de lectura.

"Uniformar y sistemar la enseñanza bajo bases invariables".

Este reclamo muestra que en esa época, aún se prescindía de la diferenciación de medios socio-económico-geográficos, en cuanto a la educación que en cada uno debiera impartirse. Cierto es que este pedido de uniformización se hacía en base a la necesidad de formar un sentido de nacionalidad, bastante comprometido por las influencias de los diversos aportes demográficos, especialmente de correntinos y misioneros en el litoral noroeste, riograndenses en el norte y españoles diseminados en todo el territorio.

El profesor Lidio Ribeiro dice en su libro "Nuestro hombre: su medio y su educación", que

en el año de la promulgación de la ley de Educación Común, estando el norte del país colonizado de hecho por familias brasileñas establecidas en él con su idioma y costumbres, no había ninguna escuela rural establecida en la región que hoy comprende los departamentos de Salto, Artigas, Rivera, Tacuarembó y Cerro Largo (las de este departamento a que se refiere don José Palomeque eran urbanas).

Ese largo predominio de la lengua portuguesa en el habla de casi la mitad de nuestro territorio, no contrarrestada por ninguna influencia cultural nacional, explica cómo y porqué hasta nuestros días sigue siendo un problema de difícil solución para los maestros de esa región (especialmente en las zonas rurales, más alejadas de las influencias culturales que tienen como centros irradiantes a las ciudades), el conseguir la pureza de expresión en nuestra lengua que se pretende alcanzar y aún, en algunos casos extremos, el simple hecho de que los niños la utilicen.

Cuando Varela estudió la situación del país y planeó como respuesta a ella su trascendente reforma educacional, incluyó en ésta dos proposiciones fundamentales relativas a la escuela rural:

1) Pidió la creación de numerosas escuelas rurales en los parajes que más las necesitaran y la creación de distritos escolares con sus Comisiones respectivas, para las cuales se establecía un régimen electivo y se les daba funciones administrativas, entre las cuales incluía la potestad de elegir maestros. Estas facultades descentralizaban la enseñanza y daban ingerencia a los vecindarios en su contralor.

2) Más importante aún que lo que antecede, es el reconocimiento, por primera vez expresado en nuestro país, de la importancia de la relación entre los hechos sociales, geográficos y económicos y la educación.

Si bien su concepción fue muy optimista respecto al alcance de la influencia transformadora de la educación, el reconocimiento de que ella es un proceso que se da en circunstancias histórico-geográficas determinantes significó un hito en la filosofía educacional del país: el niño no es una abstracción pedagógica, sino un ser que proviene de un medio que es así y no de otro modo.

Esa es la base a partir de la cual en etapas posteriores el país buscaría su aproximación a la solución correcta de su problema educacional.

En 1880 había 70 escuelas rurales en el país. En 1910 ya eran 760, establecidas en todos los parajes donde hubiera por lo menos 30 niños, con derecho a adjudicación de ayudantías si alcanzaban a 60. Los cursos eran de tres años, y el contenido programático no hacía referencia aún al medio en que la escuela actuaba: constaba de lectura, escritura, operaciones aritméticas, "algo de Geografía, Historia, Constitución de la República y principios de moral".

En 1902 una ley de la época del Presidente Cuestas había dispuesto que en las escuelas rurales se debía enseñar ganadería y agricultura.

Esa disposición legislativa fue recogida por el programa de 1917, que incorporó además la asignatura Economía Doméstica. La Comisión redactora atribuyó a la escuela la doble función de atender a los alumnos y, por acción indirecta, a sus hogares. Además indicaba el carácter experimental y práctico que debía tener la enseñanza de la mayoría de las asignaturas.

Si bien la Comisión redactora incurrió en exagerado optimismo (común a los educadores de fines de siglo pasado) al confiar excesivamente en el poder transformador de la escuela, su programa tiene el mérito de haber sido el primero que se redactó específicamente para escuelas rurales, tanto por su contenido como por sus orientaciones.

(Hacemos un paréntesis para ubicación cronológica de un hecho: en 1926 se asignó un tercio del presupuesto votado para las escuelas de todo el interior del país, a la zona antes referida de Artigas, Salto, Tacuarembó, Rivera y Cerro Largo, reconociendo el déficit en atención escolar en que se encontraban).

El hecho de que la escuela no pudiera cumplir cabalmente su función redentora de la ignorancia general del medio rural, hizo que paulatinamente se fuera regresando a una urbanización, es decir, a una igualdad de enseñanza para uno y otro ambientes.

Como reacción contra esta situación, empezó a plantearse en los años próximos a 1940 una intensa y vigorosa actitud de renovación, de reconocimiento a una realidad rural con una problemática propia que requería soluciones expresas.

Es a partir de entonces que empieza la formulación de la doctrina actual en educación rural.

B). - FORMULACION DE LA DOCTRINA DE EDUCACION RURAL.

En los años próximos a 1940 la agudización de algunos problemas referidos al medio rural y la toma de conciencia en cuanto a esos y a otros ya existentes, hacen que legisladores, maestros, profesionales vinculados por diversas actividades al campo o interesados en él y estudiantes magisteriales vuelvan su pensamiento a ese medio siempre semiolvidado.

De ese período son algunas leyes como la que regula desalojos y la de creación del Instituto Nacional de Colonización; la creación del Movimiento de Ayuda a los Niños del Campo; la del Movimiento de la Juventud Agraria, etc.

Pero hay que reconocer que fue en el ámbito de la educación donde este pensamiento de "vuelta al campo" tuvo inusitada repercusión.

Los maestros que se abocaron al estudio de esta problemática tenían por su formación, es obvio, la influencia del movimiento renovador de las primeras décadas del siglo en la filosofía de la educación, especialmente en cuanto a sus principios de vitalización, actividad y, sobre todo, valoración del hecho social en su relación con la educación.

Reconozcamos sin embargo, porque es justicia, que a partir de esa fundamentación teórica, ellos crearon una pedagogía original y nuestra.

Del año 1937 es el libro de don Agustín Ferreiro "La enseñanza primaria en el medio rural".

En ese libro básico de nuestra pedagogía y metodología rurales, el Maestro Ferreiro hace formulaciones fundamentales en materia de principios, que se han incorporado a nuestra convicción doctrinaria;

a) La escuela debe atender a todas las personas que viven en el radio escolar, cualquiera sea su edad.

b)La escuela debe salir del ámbito de sus salones y proyectar su acción en el terreno "hasta el último centímetro de superficie comprendida en un círculo de cinco kilómetros de radio, tomado como centro el local escolar".

c) Luego, metodológicamente, la escuela debe trabajar sobre la realidad de su medio. Esto no coarta las posibilidades educacionales del alumno, no le cierra horizontes ni le limita caminos. Le da en cambio el derecho a educarse comprendiendo el medio que le es familiar, y no teniendo que soportar la distorsión de un traslado obligatorio de su pensamiento a lo que le es casi inaccesible. Es decir, se le da igualdad de derechos que al niño de escuela urbana.

(En el detalle de la metodología de las asignaturas, cuyo resumen escapa al tema de este trabajo, hay tal suma de observaciones y sugerencias de tanto valor actual, que consideramos imprescindible hacer un repaso periódico del libro a que hacemos referencia, no sólo para tomarlas en cuenta en la escuela rural, sino también en la urbana).

Otro aspecto muy importante del pensamiento del Maestro Ferreiro, que se concretó en la realización de una experiencia de educación rural (la creación de Escuelas Granjas) fue su convicción en la capacidad transformadora de la escuela rural bien equipada y bien orientada, trascendiendo al medio por el ejemplo y cambiándolo en sus aspectos de producción y comercialización; y, como consecuencia del mejoramiento económico, afincando al hombre a su medio y elevándolo culturalmente. En una visión idílica de los campos transformados por influencia de las Escuelas Granjas, él finalizaba un párrafo diciendo: ¿"Dónde el dolor y las miserias del campo y dónde la hojarasca del rancherío?".

Participaba también él, como se ve, de un exceso de optimismo bastante común a los grandes de corazón y pensamiento. No obstante, él mismo decía en el fundamento del proyecto de creación de esas escuelas, que habría que considerar la experiencia fracasada si en veinte años no llegaban a extenderse sus características a todas las escuelas rurales del país.

Para completar esta reseña del pensamiento de don Agustín Ferreiro, que por fuerza de las circunstancias debe ser breve, digamos que toda la orientación metodológica de la primera etapa del programa vigente para escuelas rurales está impregnada de él.

Un aporte importante para la formulación de nuestra doctrina de educación para el campo es el del Maestro Julio Castro, en el análisis del concepto de educación "rural" y de la actitud educadora de quienes planearon sistemas de enseñanza en distintas épocas.

Lo transcribimos, pues no hay manera de expresar con mayor claridad su pensamiento. Luego de analizar que los teóricos de la educación de la tendencia "urbanizadora" no reconocen las diferencias de naturalezas y psicologías entre el hombre urbano y el rural, y que si la reconocen consideran que hay que eliminarlas por medio de un proceso educativo, dice:

"Se basan en que la cultura es un fruto de vida urbana, y, consciente o inconscientemente suponen que la acción cultural debe ir de la ciudad al campo, siguiendo una especie de proceso colonizador".

"El país tiene, es la realidad, una sociedad urbana y una sociedad rural. Frente a ese dualismo qué posición adoptar desde el punto de vista educacional?

Frente a la actitud "colonizadora"... está lo que se ha dado en llamar la posición "ruralizadora", que reivindica para el campo su autenticidad.

La primera, como consecuencia social de orden general, tiende a eliminar el dualismo campo-ciudad en beneficio de esta última. La segunda no se preocupa de eliminar ese dualismo; prefiere más bien que subsista, pero coordinándose y entendiéndose ambos modos de vida.

El proceso educacional de la ciudad debe hacerse mediante el aprovechamiento pedagógico de los valores culturales del medio urbano.

El proceso educacional en el campo debe hacerse mediante el aprovechamiento educacional de los valores que el campo ofrece. Y entre ambos debe haber interacción e interferencia, sin subordinación ni sumisión".

"La tendencia a la ruralización trae como consecuencia inmediata el acercamiento de la institución al medio que sirve". (1)

---

(1) Julio Castro. - "La escuela rural en el Uruguay". Págs. 56 y 57. - 1944. - Montevideo.

Las concepciones de estos dos maestros fueron recogidas por los redactores de nuestro Programa de Escuelas Rurales de 1949, y tiene por lo tanto vigencia, no solamente oficial, sino la más plena de la adhesión que los maestros rurales han manifestado en reuniones periódicas diversas y en su hacer escolar de todos los días.

El programa a que hacemos referencia, aprobado por el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria en 1949, fue elevado a él por un conjunto de Inspectores y maestros convocados al efecto, que trabajaron con ejemplar dedicación y competencia. Las ideas fundamentales, a los fines de establecer su doctrina, son éstas que reseñamos: (Transcripción de la definición 1 de "Fundamentos"):

"La educación es un hecho social por el cual un grupo humano trasmite a las generaciones que lo suceden, su cultura e ideales. Esta trasmisión está condicionada por el medio natural y por el desarrollo económico y cultural de los pueblos y se realiza de acuerdo a fines de superación".

Cada uno de los conceptos que integran esta definición está luego precisado y aclarado en sus alcances y consecuencias; resumimos:

a) La educación, como hecho condicionado, varía en sus características según las condiciones en que se da. La ciudad y el campo crean condiciones de vida diferentes.

b) Cuánto más atrasado es un país, más diferenciados son sus medios rural y urbano, y por lo tanto su educación.

c) La educación es un hecho condicionado. Puede influir en los procesos de evolución. "Sin embargo, la creencia de que las reformas educacionales pueden transformar una sociedad es anti-natural y anti-histórica".

En el capítulo de Fines, se establecen estos postulados:
Los fines de la educación son universales y la escuela por lo tanto debe dar a todos los niños posibilidades de desarrollo integral; debe por eso tender a compensar los déficits que impiden este desarrollo.

Luego se discrimina el contenido de sus fines éticos, cívicos, sociales y educativos; de entre estos destacamos los relativos a la actividad y vitalización que deben regir el proceso de aprendizaje, al equilibrio entre individualidad y sentido social, a la dignificación del trabajo y a la creación de una capacidad autónoma para el proceso de aprendizaje.

No es posible transcribir en su totalidad los Fundamentos, Fines y Orientaciones metodológicas que el Programa contiene. Pero creemos que los maestros de escuelas rurales no cumplen adecuadamente su cometido si no los leen cuidadosamente y no participan de la convic-

ción del valor y la verdad de sus formulaciones.

Algunos años antes de la estructuración de nuestro Programa, U. N. E. S. C. O. había formulado la llamada Doctrina de Educación Fundamental, relativa a la atención de todas las gentes de un conglomerado social en todos los aspectos de sus necesidades.

En Uruguay la realización de Misiones Socio-Pedagógicas obedecía a similares convicciones; pero debemos decir que las Misiones de los primeros años no partían de fundamentos doctrinarios a los cuales se adecuaba un determinado tipo de trabajo social, sino que el natural sentido de solidaridad humana de los jóvenes misioneros tomaba ejemplos de diversas realizaciones en ese campo de la actividad en distintos países y ellos hacían la adecuación necesaria a lo que conocían de nuestros medios rurales. Queremos decir con esto que las Misiones no pusieron el énfasis de su actuación en la formulación y discusión teórico-doctrinaria, sino, simplemente, en el hacer. Si bien este hacer resultó sorprendentemente coincidente con la doctrina que se estaba elaborando y cuyo conocimiento nos llegó un poco más tarde.

La incorporación, con carácter sistemático y orgánico, de la doctrina de Educación Fundamental como base del trabajo de acción social de las escuelas primarias de nuestro país, la realizó el Maestro Miguel Soler en la fundamentación de los fines del 1er. Núcleo Escolar Experimental (La Mina-Cerro Largo), en 1954.

El maestro Soler, especializado en educación de comunidades en C.R.E.F.A.L., centro de U. N. E. S. C. O. radicado en Méjico, proyectó una adecuación de su experiencia en el exterior a nuestra realidad nacional, preocupado porque se encontrara la manera de que las escuelas rurales, únicos centros oficiales de atención al hombre de campo que se encuentran establecidos en todo el territorio nacional, indicaran a esos núcleos de población tan aislados y tan necesitados de un impulso elevador, los caminos para la solución de sus problemas.

Los conceptos más importantes, porque precisan el alcance y sentido de la acción educadora respecto a la comunidad, son los siguientes, que compartimos muchos maestros en el país:

"Quién está totalmente sumido en la miseria, tiene su mayor debilidad en su propia actitud de pesimismo y entrega. La acción exterior resulta inoperante si no la acompaña la determinación del sujeto afectado de sobrevivir a su derrumbe material y moral, echando mano de los restos de su pequeña y oculta confianza en la vida. (1) Aquella ayuda exterior resultará eficaz si llega a las comunidades olvidadas como una exigencia a las pocas fuerzas de ésta, como un estímulo moral, como una empresa de contenido educacional que no deje fuera de su empeño ningún ser humano, ningún problema".

Los Inspectores y Maestros reunidos en las Jornadas de Educación Rural en febrero de 1965, convocados por el Consejo N. de Enseñanza Primaria sugerían a este organismo que el apartado 3o.) E del capítulo de Fines del Programa podría expresar:

---

(1) Subrayado nuestro.

"La escuela debe promover actividades de orden social y de interés colectivo, a partir de una labor encarada con los actuales conceptos de educación y desarrollo de la comunidad".

En este período de elaboración doctrinaria que estamos reseñando, que consideramos se inicia en 1937 y permanece todavía abierto a la complementación (porque la pedagogía del Desarrollo de Comunidades incide con sus aportes), fueron realizados numerosos congresos y reuniones de Inspectores y Maestros, tanto oficiales como gremiales, en todos los cuales se coincidió en la reafirmación de este núcleo básico de ideas, haciéndose en algunos casos aportes nuevos o precisiones.

Esto permite decir que el cuerpo de doctrina así formado en materia de educación rural es actual y vigente por dos conceptos: porque oficialmente lo es (desde que él informa nuestro Programa de Escuelas Rurales) y porque lo comparten los maestros que deben aplicarlo.

C). - LAS REALIZACIONES DE 1944 AL PRESENTE

1) Las Escuelas Granjas

En diciembre de 1944 fueron fundadas a iniciativa de don Agustín Ferreiro cuarenta Escuelas Granjas por transformación del carácter de escuelas rurales comunes.

Su finalidad era "irradiar su influencia en la forma de vida y trabajo del medio en que actúen, considerándose esto el índice principal para juzgar de su eficiencia. En lo que respecta a sus alumnos se estimará cumplido su propósito cuando los egresados del ciclo Post-Escolar estén aptos para hacer frente a su subsistencia y a la de su familia".

Debían funcionar pues, con un curso primario y un curso de post-escolares; tenían el carácter de experiencias pilotos y su autor consideraba que el éxito de las mismas estaba condicionado a su extensión a todo el sistema de escuelas rurales del país, previa la correspondiente evaluación.

En cuanto a la primera condición del éxito, la transformación económica del medio en que actuaran, se vio con los años que pocas escuelas pudieron hacer algo en relación a sus finalidades, cuando estuvieron dirigidas por maestros muy competentes: faltó la complementación de los servicios técnicos necesarios; y actuó la incidencia de tantos factores ajenos a la educación, que la escuela no puede desconocer cuando planea solamente en base a sus posibilidades. De modo que, como resultado, los medios rurales no fueron transformados por su acción.

En cuanto al segundo aspecto condicionante del éxito de la experiencia, su extensión a todas las escuelas rurales del país, más bien el camino fue inverso: se crearon sí, algunas escuelas granjas más. Pero al mismo tiempo se elaboró el Programa para escuelas rurales, que todas ellas deben aplicar (incluidas las Granjas), sin darles a las rurales comunes los complementos materiales que a las Granjas se les daba por su resolución de creación. De manera que subsisten al momento en que escribimos escuelas con iguales finalidades y distintas posibilidades.

En cuanto al régimen inspectivo especial que durante algunos años rigió para la experiencia fue eliminado y se pasó a estas escuelas a la jurisdicción del régimen inspectivo común.

En la actualidad las Escuelas Granjas tienen: finalidades y supervisión comunes a las escuelas rurales; régimen de provisión de cargos en parte especial y en parte común a ellas (pues se admite el ingreso a yudantías por concurso de oposición, si bien no por traslado común) y el servicio de personal agrario presupuestado, más algunos rubros diferentes (para Post-Escolares) a los de otras escuelas.

Entendemos que a los veinte años de actuación, ellas no conforman los propósitos de su creación.

2) Las Misiones Socio-Pedagógicas.

Las Misiones Socio-Pedagógicas fueron en su origen un movimiento espontáneo impulsado por estudiantes de varias profesiones (en mayor número magisteriales) y maestros.

Obedecían a la preocupación por uno de nuestros grandes problemas nacionales: el de los rancheríos, y eran en su organización y métodos de trabajo el reflejo de experiencias realizadas en otros países con finalidades similares.

El primer Centro de Misiones se fundó en Montevideo, pero posteriormente su influencia irradió al Interior del país y fueron creados otros en varios departamentos, que atendían las zonas con problemáticas acentuadas existentes dentro de sus límites.

Las finalidades del Movimiento eran fundamentalmente, tres:

a) Atender a poblaciones desposeídas, en los aspectos de sus mayores carencias: salud, alimentación, producción, alfabetización, recreación.

b) Producir a través de su movilización, un nuevo interés que abarcara a más amplios círculos que los que hasta entonces se habían preocupado por la solución del problema del rancherío.

c) Conocer el medio en que les podría corresponder actuar como profesionales. Este aspecto tenía importancia grande para los estudiantes magisteriales, pues los ponía en contacto con niños, jóvenes y adultos diferentes a los que constituían su núcleo conocido en la ciudad y por lo tanto los enfrentaba a la necesidad de un diferente método de trabajo.

La acción sobre los rancheríos, como se comprende, en su corta duración e imposibilidad de cualquier tipo de continuidad, no fue más que una efímera muestra de solidaridad, eso sí, bien comprendida y retribuida por quienes fueron visitados por las Misiones.

Mucho más fructíferas fueron en el sentido de incorporar grupos numerosos de maestros a la corriente de pensamiento que considera que el medio rural es diferente, que merece nuestra, dedicación solidaria y que en él hay que atender a toda su población en todos sus problemas.

Posteriormente, el Consejo N. de Enseñanza Primaria y Normal las oficializó y reglamentó.

Las reglamentaciones sucesivas tuvieron como consecuencia, objetivamente, que el movimiento misionero se viera aminorado. Sin perjuicio de esto, reconocemos que la de 1964 es más ágil que su antecedente y hace más factible la realización de Misiones en cada Departamento. No obstante, el impulso inicial no se revitalizó y las Misiones Socio-Pedagógicas ya no se realizan ni con la frecuencia ni con la repercusión con que antes se hacían en cuanto a resultados formativos y divulgación de informaciones.

Creemos, con pena, que se ha dejado sin efecto uno de los excelentes factores de formación profesional que daba como resultados buenos maestros para la escuela rural.

3) El Programa para escuelas rurales de 1949.

Este programa, que es el vigente, corresponde en su doctrina a lo que reseñáramos en el capítulo anterior.

Lo anotamos en éste, como realización del período que analizamos.

Su valoración en cuanto a aplicabilidad, contenidos y posibilidades de modificaciones, las haremos en el capítulo que se refiere a la escuela rural en la actualidad.

4) El Instituto Normal Rural.

Este Instituto tiene como finalidad la especialización de maestros ya graduados, para su actuación en escuelas rurales y granjas.

El número de becarios que puede especializar anualmente, sin duda por razón de su régimen de internado, en un pequeño porcentaje del magisterio rural en actividad. Esto hace deseable que se multipliquen las instituciones docentes de este tipo, estableciendo uno por lo menos en cada región geográfico-económica diferenciada y determinando que en su acción docente respondan al cuerpo de doctrina educacional que reseñamos en este trabajo, puesto que los docentes que allí se especialicen han de actuar según esa orientación. -

En la evolución del Instituto hubo tres etapas: en la primera funcionó en Estación González, departamento de San José; el programa que lo regía no era adecuado a las finalidades de un Instituto con las funciones que debía cumplir. En la segunda etapa, el programa fue modificado incorporándolo a la corriente doctrinaria actual en educación rural; se formó un cuerpo docente muy tecnificado, orientado por un Director de larga y calificada actuación en educación rural; en este período el I. N. R. se trasladó a Cruz de los Caminos, departamento de Canelones. En este lapso el cuerpo docente del Instituto participó en cursillos y jornadas en el interior, como complemento de su función de asistencia al maestro, y editó una revista. En la tercera etapa, se modificó el sistema de provisión de cargos docentes, llenándose el de Dirección con un maestro de segundo grado. El cuerpo docente del Instituto renunció en solidaridad con el Maestro Grillo, desplazado de la Dirección.

Objetivamente, debemos decir que los cargos que requieren especializaciones tienen que ser provistos con docentes especializados; y que es necesario propiciar la modificación de la ley que da prioridades al título de segundo grado, atendiendo a que en la actualidad hay especializaciones y cursos sustitutivos de aquél.

Con respecto a esta tercera etapa del Instituto no tenemos aún suficientes elementos de juicio para expresar opinión sobre ella.

5) El Primer Núcleo Escolar Experimental.

En octubre de 1954 el Consejo N. de Enseñanza Primaria y Normal dispuso la fundación con carácter de experimento de un nucleamiento de escuelas comprendidas en una zona fronteriza del Departamento de Cerro Largo. La experiencia tendría una duración de tres años, al fin de los cuales se haría su evaluación y su eventual ampliación a un sistema de Núcleos similares al primero.

El Núcleo tenía una escuela central, otras cuatro ubicadas en lugares comunicables con cierta facilidad con aquélla y la asistencia de algunos técnicos en salud y agronomía. En los aspectos de economía, recreación, utilización de materiales audio-visuales, el personal docente de las escuelas dividió y especializó sus funciones.

Las finalidades del Núcleo eran: 1) Utilizar con mayor racionalidad los recursos humanos, técnicos y materiales de que se disponía en una zona de influencia más vasta que el pequeño radio escolar. 2) Planificar en conjunto para un área socio-económica de características especiales la atención educacional que pudiera conseguir resultados positivos en el impulso de elevación de un nivel de vida muy bajo.

Al cabo de los primeros tres años, la experiencia fue prorrogada por tres años más. Durante esos dos lapsos, fue visitada por los supervisores que el C. N. E. P. N. había encargado por su resolución de octubre de 1954 del contralor de la experiencia, y ellos emitieron sus respectivos informes periódicos. En esos años fue visitado por autoridades educacionales de países americanos y de U. N. E. S. C. O. En el consenso general de los educadores, el Primer Núcleo era la experiencia más seriamente conducida en materia de educación rural en esta área de América.

Al finalizar el segundo período experimental, el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria no se pronunció sobre el resultado de la experiencia; dispuso que ella subsistiera bajo un régimen de supervisión común y que sus cargos docentes se llenaran por los procedimientos corrientes para efectividades e interinatos. Asimismo, se disponía la creación de otros tres Núcleos, que funcionarían con el mismo régimen común de provisión de cargos y supervisión.

Atendiendo a que el C. N. E. P. N. no se pronunciaba sobre la experiencia y a que dejaba fuera de ella al equipo de maestros que la había iniciado y que había alcanzado una alta tecnificación, el Director del Núcleo Sr. Miguel Solar renunció a su cargo y aceptó trabajar en el exterior con la U. N. E. S. C. O., en la actualidad en el cargo de Director del C. R. E. F. A. L.

Esta es, lamentablemente, otra experiencia de educación rural que se perdió; y el país perdió, además, el concurso de un educador que pudo haber hecho avanzar en muchos años la educación rural del país, en la medida en que el sistema de Núcleos se hubiera extendido a otras áreas del territorio bajo la misma orientación.

6) La Sección Educación Rural.

El 15 de mayo de 1958, atendiendo al reconocimiento de la necesidad de atribuir a un órgano específico la orientación de toda la educación rural, el Consejo N. de Enseñanza Pri-

maria y Normal creó la Sección Educación Rural. La solicitud de creación de una sección técnica con ese cometido había sido formulada por la Comisión redactora del Programa de 1949 y luego reclamada por varios Congresos de maestros.

Sus funciones consistían en el asesoramiento al C. N. E. P. N. en materia de educación rural; el asesoramiento técnico a todas las escuelas rurales, coordinando su acción con las Inspecciones Departamentales; la coordinación y extensión de experiencias educativas. La Sección constaba de cuatro sectores: Centro de Asistencia Técnica; Instituto Normal Rural; Núcleos escolares; Misiones Socio-Pedagógicas.

La reorganización del Ente de Enseñanza en 1960 eliminó esta Sección Técnica. Ninguno de los organismos creados ese año cumple en los hechos las funciones que ella tenía.

No obstante, la necesidad de asistencia, promoción de actividades y coordinación de orientaciones en educación rural sigue existiendo.

Atendiendo a eso, los maestros rurales resolvieron en marzo de 1961 crear una institución particular de carácter cooperativo, que les prestara asesoramiento. Es el I. C. E. R. (Instituto Cooperativo de Educación Rural).

En las jornadas de Educación Rural realizadas por iniciativa del C. N. E. P. N. en 1965, los Inspectores y Maestros allí reunidos consideraron la necesidad de la creación de un organismo con las funciones a que hacemos referencia y elevaron al mismo Consejo proposición en ese sentido.

7) Los Agrupamientos Escolares.

La necesidad de coordinar el trabajo de las escuelas a efectos del mejor aprovechamiento de sus recursos humanos, técnicos y materiales, hizo que resolvieran trabajar en actividades coordinadas tres grupos de escuelas en el departamento de Florida. No conocemos el detalle de funcionamiento de esos Agrupamientos. Consideramos positivo todo intento de coordinar esfuerzos y recursos, si se realiza en forma técnicamente correcta, pues es una de las soluciones posibles a dos problemas de la escuela rural: su aislamiento y sus carencias materiales

8) Las Unidades Escolares.

Las Unidades Escolares son nucleamientos de escuelas creados oficialmente, atendiendo a las mismas necesidades de coordinación de esfuerzos que enunciamos en el anterior apartado.

Ellas tienen en los hechos el carácter de experiencias, puesto que no se ha extendido esta organización a todas las escuelas del país.

Una característica diferente de este tipo de nucleamiento con respecto a los dos anteriormente mencionados (Núcleos y Agrupamientos) es que coordina el trabajo de escuelas urbanas y rurales.

Se les atribuye además, oficialmente, el cometido de intervenir en planes de desarrollo de comunidades.

Estas dos características (la de que por ahora son experiencias, que sin duda de tener éxito debieran extenderse a todo el sistema de escuelas del país; y la de que se les atribuya funciones en planes de desarrollo) hacen que a nuestro juicio ellas requieran dos modificaciones esenciales en su reglamentación: En primer lugar, debieran integrarse solamente con escuelas rurales agrupadas por similitud de características de los medios socio-económicos en que actúan (1). En segundo, por lo menos los cargos de Directores de Unidades debieran ser provistos por personas especializadas en educación rural y en desarrollo de comunidades; y en la medida en que el país pueda contar con suficiente número de maestros especializados, también los cargos de Direcciones de Escuelas de la Unidad deben ser provistos con ellos.

* * *

Digamos por último, con respecto a esta forma de trabajo común a los tres sistemas que comentamos (Núcleos, Agrupamientos y Unidades escolares) -que aúna esfuerzos de escuelas de una región conservando a cada una en su zona inmediata de influencia, sin desvincularla de su vecindario-, que consideramos es superior a la otra solución posible para el problema del rendimiento máximo de esfuerzos y recursos: la escuela consolidada.

En nuestra época de estudiantes era la solución que se preconizaba y nosotros también la considerábamos un ideal a extender a todo el sistema educacional del país (existía como experiencia solamente la de Cruz de los Caminos. En la actualidad creemos que ella tiene, al nivel de enseñanza primaria, el inconveniente de quitarle al vecindario la influencia próxima y fraternal de "su" escuela y "sus" maestros. Sin embargo, un tipo de organización similar (un Centro de Educación bien ubicado que reciba la afluencia de estudiantes de varias zonas próximas) puede ser una solución para el problema educacional a nivel secundario.

* * * * * *

(1) Cabría el complemento de la creación de Unidades de Escuelas urbanas.

III). - LA ESCUELA RURAL ACTUAL. -

En este apartado nos ocuparemos de cómo trabaja, en qué condiciones actúa esta escuela rural cuyas bases fueron fundadas en la década de 1940-50.

Han actuado, de entonces a acá, factores positivos y negativos que han incidido en sus condiciones de trabajo y en el grado o tipo de sus problemas.

Correspondería, en primer lugar, hacer una caracterización de los medios rurales distintos en que la escuela actúa, con sus tres tipos bien diferenciados: zonas ganaderas, agrícolas y rancheríos y algunas zonas de producción mixta. El hecho de que ellos no hayan cambiado de veinte años a la fecha en nada fundamental; y de que su problemática en cuanto a tenencia y distribución de la tierra, baja productividad, aislamiento y carencia o escasez de servicios, permanezca aún sin solución, nos permiten remitirnos a los correctos estudios realizados en su oportunidad por don Agustín Ferreiro, Julio Castro, Luis O. Jorge en sus trabajos sobre escuela rural; Amelia Esteva, en el suyo sobre Misiones Socio-Pedagógicas. En la actualidad, estudios muy detallados de C.I.D.E. y C.I.N.A.M. hechos por iniciativa de nuestro gobierno, del Instituto Cooperativo de E. Rural para el VII Curso de Verano de la Universidad de la República, del curso de Sociología del Instituto Magisterial de Estudios Superiores, coinciden en la tipificación de nuestros medios rurales y en la consideración de sus problemas.

Nos eximimos de hacer un resumen de material tan vasto, porque daríamos excesiva extensión a este trabajo; pero utilizamos los datos que él aporta, en lo pertinente.

Con carácter somero y general, digamos que actúa como factor negativo en su incidencia sobre el trabajo de la escuela, un empobrecimiento progresivo de las clases media y asalariada del campo y su consecuente desplazamiento a zonas sub-urbanas, pueblos y ciudades.

En la gente que permanece en el campo, el empobrecimiento económico acentúa el cultural, y trae además como secuela de la mala alimentación, mala vestimenta y escasos o nulas influencias culturales, un descenso en la aptitud para el trabajo escolar. Este fenómeno no ha sido medido objetivamente, se nos puede objetar con razón; pero la constatación subjetiva la hemos realizado muchos maestros que hemos trabajado en las mismas zonas durante un lapso algo prolongado. También lo afirma el profesor Lidio Ribeiro en su libro citado "Nuestro hombre: su medio y su educación";

"Esto lo podemos advertir en cualquier escuela rural o suburbana, especialmente en algunas zonas del interior de la república, donde muchas veces más de la mitad de la clase nos revela que no está en condiciones de aprovechar un curso normal".

De todos modos, es necesario que se encare la tarea de medir científicamente cuál es la

capacidad de aprendizaje de nuestro niño rural actual. De ella pueden resultar muchas consecuencias beneficiosas.

Como factores positivos actuantes en las últimas décadas, debemos enumerar:

La existencia de un buen programa al cual ajustar la tarea escolar.

La creación de escuelas rurales, si bien en ritmo lento para la satisfacción de las necesidades reales.

Por último, la extensión al campo de servicios antes inexistentes, especialmente en atención de la salud y en asesoramiento agrario. Esos servicios trabajan muchas veces en vinculación con las escuelas, permitiéndoles cumplir con su función de nexo entre técnicos y vecinos.

En relación a cómo actúa la escuela rural, como consecuencia de las circunstancias en que trabaja, hagamos, pues, estas consideraciones:

a) La escuela rural sufre aún situaciones cuyas causales le son casi totalmente ajenas: sus problemas de deserción, ausentismo, inasistencia, repeticiones de cursos.

b) Otro tipo de dificultades a que ella se ve abocado en el cumplimiento cabal de su función, deriva de aspectos organizativos de la propia Enseñanza Primaria: las condiciones en que debe aplicar su programa y la formación de los maestros que han de llevarlo a la práctica.

A) SUS PROBLEMAS.

1) Ausentismo.

El término ausentismo, en relación a enseñanza primaria, hace referencia a la cantidad de niños que estando en edad escolar no han asistido nunca a la escuela o lo han hecho egresando sin completar los cursos.

Consideramos que es el más grave de los cuatro problemas que enunciamos, por su incidencia directa en el número de analfabetos del país.

Cuando el Sr. Luis Jorge se ocupó del problema en 1936, no había datos censales que per-

mitieran hacer afirmaciones absolutas, pero él deducía de cifras de inscripción escolar que el ausentismo escolar tenía que alcanzar a muchos miles de niños; que tenía que ser mayor en zonas rurales que urbanas; y mayor en el sexo femenino que en el masculino.

En la actualidad los censos realizados permiten deducir la cifra de ausentismo con mucha aproximación.

El censo de población de 1963 da una cantidad total de niños en edad escolar de 380.000. De ellos 316.460 están inscriptos en escuelas públicas o privadas. La diferencia entre ambas cifras da 63.540. Si de ella deducimos los 19.932 que teniendo edad escolar ya han realizado el curso completo (que no inciden en el ausentismo), restan 43.608 niños que deben asistir a la escuela y no lo hacen (1). Esta cifra corresponde a todo el país. Todo permite suponer que el mayor número de esos niños se encuentra en zonas rurales.

Podríamos aventurar la hipótesis de que deben ser tres las causas fundamentales incidentes en este fenómeno: 1) la ignorancia e incuria de los padres; 2) la escasez de vestido y calzado para asistir a la escuela; 3) distancias muy grandes a recorrer y/o accidentes geográficos que las hagan peligrosas, especialmente en el caso de las niñas.

Pero, habiéndose realizado recientemente un estudio documentado de esas causales, autorizado por el Consejo Nacional de E. Primaria, es del caso esperar a la publicación de los datos que permitan estimar las causales, su orden de importancia, así como las soluciones que deberá buscarse a cada tipo de casos.

2) Deserción.

El problema de la deserción, es decir el abandono de la escuela antes de finalizar el curso completo, es uno de los que más inciden en el bajo nivel cultural de grandes masas de población y aún en el índice de analfabetismo, pues en los hechos, cuando sólo se ha cursado 1o. y 2o. años, por "desuso" de lo aprendido se vuelve a caer en él.

Tiene relación directa con el problema de la repetición y ésta a su vez se vincula en la mayor frecuencia de casos a la inasistencia; pero inciden también en la deserción al trabajo infantil (en 1962 esta causal significaba el 28% de las deserciones, según el Movimiento de Apoyo y Defensa de la Escuela Pública), y algunas de las causales que influyen en el ausentismo.

---

(1) Datos del trabajo sobre "Problemática de nuestro medio rural". Curso de Sociología Nacional. - I.M.E.S. . - 1965. -

En el citado trabajo del Sr. Jorge "La escuela rural", el estudio que él efectuaba daba para una inscripción en primeros años de 28.000 niños, una de 14.000 en los segundos años. Es decir, 50% de deserción y/o repetición. En cambio no se mantenía la misma proporción negativa para tercer año (último que se cursaba entonces), porque los niños aptos que ya lo habían cursado a edad temprana, no teniendo otras posibilidades culturales, permanecían en él.

Datos actuales dan los índices de deserción siguientes para escuelas rurales:

Trabajo del I.C.E.R. presentado a los VII Cursos Internacionales de la Universidad de la República:

Sobre 19.399 niños que cursaron 1er. año en 1955, llegaron a 2o. año el 66,9% (comparar con el porcentaje que da el Sr. Jorge en 1936) y a 6o. año en 1960 - 2.580, es decir, 13,3%; el 86,7% desertó o repitió cursos.

El trabajo del Curso de Sociología Nacional del I.M.E.S. da cifras similares.

El de la Sra. E. García Echegoyen de Lorenzo (1), basado en datos del Departamento de Estadística elaborados por el Inspector Regional Sr. Enrique Brayer dan el mismo porcentaje: 13% de los alumnos de 1er. año llegan a 6o. año en cursos normales; algunos niños más llegan a 6o. año luego de repeticiones; y muchos no lo cursarán nunca.

Un dato muy significativo sobre deserción, si bien no discrimina escuelas urbanas y rurales, es el de un estudio realizado por el Rector de la Universidad Dr. Cassinoni, citado por la Sra. de Lorenzo: de 1.000 alumnos que ingresan a 1er. año de escuelas primarias, se gradúan en cursos universitarios 16 años después solamente 8.

(Por su parte un estudio de C.I.D.E. da estos resultados: de 1.000 niños escolares de 1er. año, 58 ingresarán a Secundaria y saldrán graduados 7 de la Universidad).

Sabiendo por tantos indicios que se posee en que mínima parte integran este porcentaje los alumnos de escuelas rurales, vemos qué alarmante escasez de posibilidades tiene el niño que recibimos en 1er. año en escuelas de campaña.

En la medida en que las causas de la deserción pertenezcan al orden de lo social-económico, ella sólo podrá ser abatida por una reforma de estructuras que eleve esos niveles; en la medida en que la causa actuante sea de orden pedagógico (v.gr.: problema de repeticiones sucesivas), una adecuación de programas a niveles mentales, una reorganización de cursos y el mejoramiento de servicios asistenciales al niño pueden dar la solución parcial en este aspecto. -

---

(1) "Educación y Desarrollo al nivel de la Enseñanza Primaria". -

3) Repetición

Las cifras relativas a repetición de cursos en enseñanza primaria son muy elevadas. Comparándolas con las de otros países, encontramos algunas similares, pero para la mayoría de países de aceptables niveles culturales ella es un problema desconocido.

El alto índice de repeticiones parece que no admite dudas en cuanto a que el nivel medio de los grupos que cursan cada año escolar está por debajo del nivel supuesto al redactar el programa respectivo: y/o que los cursos no se desarrollan en forma normal, por motivaciones diversas (inasistencias, desnutrición que coarta las posibilidades de aprendizaje, inadecuación de métodos, excesiva extensión de asignaturas, etc.).

En la escuela rural, incide también en forma pronunciada la escasez del tiempo de atención directa del maestro con que cuenta cada grado escolar, al tener que compartirlo con uno, dos o tres más.

En 1920 el Sr. Joaquín R. Sánchez (citado en el libro del Sr. Julio Castro) exponía en un informe que un 54% de alumnos de escuelas rurales no superaba nunca el 1er. año escolar y egresaba luego de varias repticiones.

En 1936, el Sr. Jorge toma de datos estadísticos los siguientes índices de repetición (esc. rurales): en 1eros. años, 59%; en 2dos. años, 37% .

En la actualidad, el trabajo de Sociología Nacional de I. M. E. S. da estos índices de repetidores (siempre en escuelas rurales) :

En 1er.	año	....	42,64 %
" 2o.	"	....	30,64 %
" 3er.	"	....	24,72 %
" 4to.	"	....	23,48 %
" 5to.	"	....	11,44 %
" 6to.	"	....	13,35 %

La Prof. Sra. G. Echegoyen de Lorenzo da estos datos:

1er. año escuelas rurales en 1959	....	51,5 %	repetidores.
total de grados " " " "	....	47,6 %	"

Estos elevados índices de repetición producen muy serias consecuencias para el desarrollo cultural y económico del país :

a) Son una de las más importantes causales de deserción y por lo tanto de analfabetismo a corto o largo plazo.

b) Representan una cuantiosa pérdida económica para la Nación. Un técnico de U. N. E. S. C. O. que visitó Montevideo dijo refiriéndose al punto: "La repetición es una mala inversión para los Estados".

c) Tienen negativas repercusiones psíquicas: de frustración en el educando y de desconfianza y alejamiento en los padres con respecto a la escuela en que sus hijos "no aprenden".

Por todo lo expuesto, se ve claro que hay que encarar de inmediato la solución de este problema:

1) En los aspectos económico-sociales, el gobierno debe iniciar rápidamente un programa de recuperación del país que comprende distribución de tierras, creación de fuentes de trabajo, plan vial y de viviendas, asesoramiento técnico, asistencia crediticia, atención de la salud. La elevación del nivel de vida traerá al cabo de los años la elevación consiguiente de niveles de capacidad.

2) En los aspectos técnico-docentes cabe realizar sin dificultad dos modificaciones a las circunstancias actuales:

2-1) La reestructuración del programa actual al sólo efecto de distribuir en ocho cursos los contenidos de los seis actuales. (Con mayor detalle nos referimos a esto en el punto: Programa).

2-2) La adjudicación a las escuelas rurales de tantas ayudantías como sean necesarias para que los maestros atiendan un sólo grado o a lo sumo dos si son de escaso número de alumnos. Estas creaciones de cargos no significarán de ninguna manera desaprovechamiento de energías humanas, porque esos maestros distribuirán entre sí todas las tareas de acción social y cultural que la escuela ahora a veces no puede cumplir, pues sus maestros están demasiado ocupados con la atención de sus clases, en planeamiento, documentación y correcciones.

4) Inasistencia o absentismo.

Las inasistencias frecuentes de los escolares, problema mucho más común en escuelas rurales que en urbanas, tiene como importancia primordial la de ser un factor de repetición de cursos y de perturbación en el desarrollo normal de la labor escolar. Al maestro que quiso trabajar bien y no pudo, le queda la amarga sensación a fin de cursos, cuando ve cuántos alumnos debe dejar repitiendo, de no haber cumplido.

Tomando datos del trabajo citado del Sr. Jorge, que hemos utilizado como base de comparación entre el año 1936 y la actualidad, vemos lo siguiente:

En Montevideo, considerado como área totalmente urbana, el porcentaje de asistencias era el 85%. el 15% de inasistencia ya requería en ese año la creación de varias clases para retrasados pedagógicos.

De los departamentos del Interior, no se poseía cifras discriminadas de asistencia a escuelas rurales y urbanas.

En el conjunto de ellas, había departamentos con el 60% de asistencias. El promedio de porcentajes para el total de la República era de 68% de asistencias.

Sabiéndose, entonces como ahora, que la inasistencia es mucho más acentuada en las escuelas rurales que en las urbanas, se comprende qué gravedad alcanzaba en aquéllas el problema. El Sr. Jorge calculaba que la inasistencia sería allí de un 50%: La mitad del alumnado en situación de retraso pedagógico, repetición y, por cansancio de repeticiones sucesivas, la deserción y el analfabetismo como resultados finales. - Sumadas las asistencias de algunos alumnos en tres años sucesivos de permanencia en la escuela, ellas no llegaban a completar las de un curso normal.

De estos años últimos, no hemos conseguido datos muy completos. En base a los de una Memoria de Enseñanza Primaria de 1958 hemos calculado los porcentajes de asistencias para escuelas rurales que a continuación detallamos:

Datos de cuatro meses de 1957 :

Cerro Largo	75 %
Durazno	74 %
Florida	85 %
Rio Negro	78 %
San José	71 %
Soriano	86 %
Tacuarembó	74 %
Treinta y Tres	85 %

De los departamentos que aquí no constan, están consignados los datos en conjunto para escuelas urbanas y rurales.

Cabe hacer una precisión: El problema es mucho más acentuado que lo que muestran estas cifras, pues en esos años se calculaba la asistencia media con el procedimiento llamado "descuento del quinto" por el cual se quitaba del cálculo 1/5 del número de días hábiles, elegidos entre los de menor asistencia. Ese procedimiento ha sido, razonablemente, modificado.

Fuentes de información posteriores (Congreso de M. Rurales, Piriápolis 1965, citado en el Informe de la C. I. D. E.) indican un promedio de cien días de asistencia promedial anual en escuelas rurales.

Las causales determinantes en mayor grado de inasistencias son:

a) Para la C. I. D. E., la primera es el exceso de distancia a recorrer para asistir a los establecimientos escolares: el 20, 5% de los niños inscriptos viven a más de 5 km. de la escuela a que concurren.

b) El trabajo infantil, en algunos casos asalariado y en otros como consecuencia de un régimen familiar que utiliza a los niños cuando los necesita para tareas de producción económica y los hace ir a la escuela cuando esas tareas no son urgentes. Son coincidentes los períodos de más baja asistencia con los períodos zafrales. En zonas de chacras es más alta la asistencia invernal (aunque los niños asistan con frío y desabrigados) que la de otoño y primavera, pues éstas son épocas de cosecha y siembra. En zonas ganaderas, se utiliza a los niños en trabajos secundarios cuando hay esquilas, marcaciones, baños y alambradas.

Además de este trabajo de carácter económico, la organización familiar campesina acostumbra a los niños desde muy temprana edad a hacerse cargo de algunas tareas y a sustituir a sus padres en algunas oportunidades. Eso, que es negativo en cuanto a las posibilidades culturales que quita al niño cuando lo hace faltar a clase, es sin embargo positivo en cuanto al sentido de responsabilidad que crea. Este tipo de trabajo familiar no creemos que desaparezca, aún cuando haya cambios que hagan innecesario el trabajo infantil asalariado.

c) El estado climático influye en la asistencia: los días de frío extremo, los de lluvia y los de crecientes de arroyos registran baja asistencia.

d) En menor grado, la despreocupación de los padres que permiten que sus hijos asistan o no a clase según tengan deseos de hacerlo, también puede ser un factor. La C. I. D. E. explica que existe en el campesino una percepción que resta importancia al haber cursado completamente el ciclo escolar, dada su escasa relación con las funciones económicas en el medio rural.

En cuanto a soluciones y atendiendo a las causales, vemos que las tres primeras requieren la existencia de una obra estatal, de planeamiento y realizaciones, que levante el nivel de vida de las áreas rurales y mejore las obras viales (caminos, puentes y pasarelas).

La cuarta ha tenido un principio de solución con la implantación del régimen de asignaciones familiares; como para percibirlas se requiere la presentación de un certificado escolar en el que conste que los niños asisten con regularidad a la escuela, hemos notado que, efectivamente, asisten con mayor regularidad y hasta edad mayor a la que anteriormente lo hacían.

Podría planearse otras medidas legislativas conducentes al mismo fin.

Por otra parte, todo lo que contribuya al mejoramiento de la calidad del trabajo escolar y por consecuencia al mayor rendimiento del niño en su aprendizaje, obrará como factor de atracción hacia la escuela.

En cambio, la aplicación coercitiva del Código del Niño ha dado en la práctica escasos resultados y es un factor de perturbación en las relaciones entre vecinos y maestros. Salvo casos extremos, no se realizan procedimientos según sus disposiciones.

En alguna oportunidad se estudió la posibilidad de parcializar las vacaciones y hacerlas coincidir con los períodos de mayor intensidad de trabajos agrarios. En la práctica, la diversidad de períodos zafrales en las distintas regiones productoras del país, redundaría en una falta de uniformidad muy acentuada en el funcionamiento del organismo escolar y debe haber sido una de las razones determinantes de que no se implantara ese régimen.

B) SU ADECUACION EN LOS HECHOS A LA DOCTRINA QUE LO FUNDAMENTA

El trabajo en escuelas rurales se realiza en medios cuyas condiciones son muy influyentes en el desarrollo del proceso educativo.

Para que la intención educadora del maestro (basada en una filosofía y un programa que él desea seguir) pueda tener repercusión, él debe tratar de que su acción se realice en forma adecuada al medio ambiente. Para eso debe conocerlo y comprenderlo.

Hay riesgo de fracasar en las intenciones cuando se produce un desequilibrio muy grande entre lo que se pretende de niños y adultos y lo que ellos quieren o pueden dar.

Es necesario comprender una idiosincracia diferente a la ciudadana, con rasgos muy positivos a veces: condiciones de valor, autonomía, organización familiar muy firme.

Y hay que comprender, también, a qué obedece lo negativo de la formación de la gente del rancherío, para conseguir que el hombre se reencuentre con su dignidad y vuelva a sentir o empiece a sentir impulsos propios de elevación.

Cuando el maestro se ubique en esta realidad, podrá estar en condiciones de cumplir su efectiva labor.

Hay dos términos ineludibles en el proceso educativo: el nivel del cual se parte, para el cual reclamamos este conocimiento con simpatía, que es lo que significa la palabra comprensión; y el conocimiento de la meta a que se trata de llevar al ser que se educa, sentida en nosotros como aspiración compartida y activa, que está determinada por un programa con sus fines, fundamentos, contenidos y orientaciones.

Esos medios rurales son los que, en general, ya han sido estudiados con competencia por las personas que citamos y algunos de cuyos problemas en relación a escolaridad consideramos en el apartado anterior.

En las características particulares de cada uno, es trabajo de cada escuela ir haciendo paulatinamente el estudio y documentación de sus características.

Digamos ahora algo, entonces, del Programa y su aplicación.

a) El Programa para escuelas rurales de 1949.

1)- Su validez actual. Reformas que cabe introducir en detalles de su estructura.

Cuando se relee el programa y se analiza sus fundamentos y fines, se comparte el enfoque que allí se realiza sobre: la diferenciación de los medios, la importancia del hecho social, el concepto de escuela productiva, la proyección del trabajo de la escuela a su medio; en fin, todo lo que ya reseñamos al hablar de su doctrina.

Al leer sus orientaciones metodológicas, se ve que ellas conservan toda la calidad derivada de que fueron elaboradas por grandes maestros.

En cambio, cuando pasamos al contenido de sus asignaturas, creemos por haber trabajado sobre este programa en dos zonas diferentes (aunque de características similares) durante varios años y en todos sus grados, que él es excesivamente largo en algunas y excesivamente complejo en otras.

Parecería haber sido hecho tomando en cuenta un nivel mental o cultural superior al del niño rural que conocemos.

No obstante, porque reconocemos que a medios diferentes corresponden mentalidades diferentes, no desechamos la posibilidad de que él esté adecuado al nivel de otros niños del cam-

po uruguayo. Además, no olvidamos la facultad de opción que en algunas asignaturas el programa da.

Las que más preocupan al maestro, sin embargo, cuando se ve enfrentado al cumplimiento del programa, son las materias de desarrollo lineal o cronológico (casos de Aptitud Matemática e Historia) cuyos puntos tienen que haber sido aprehendidos por el niño para poder acceder a otros.

Como el incumplimiento del programa en las materias fundamentales es factor de repetición; y como primer año, por falta de aptitud para el aprendizaje, generalmente tiene que ser cursado en dos o más años, creemos que en este aspecto hay una dificultad a salvar.

Nos parece que una factible solución, que no elimina nada del programa pero lo reestructura, es la de modificarlo en los siguientes aspectos:

1a) El agregado de un año de pre-aprendizaje, que recoja las actividades de este tipo que allí están indicadas para primer año, más otras que desarrollarían con más detalle todo lo que puede hacerse por el niño (en cuanto a motricidad, agudización en la percepción, adiestramiento de sus sentidos, conducta social, etc) para que pueda cursar con su capacidad totalmente desarrollada el programa de 1er año.

Este grado sería similar a las clases jardineras que hay en escuelas urbanas.

1b) La disminución en extensión del contenido de algunas asignaturas (un estudio más pormenorizado de la cuestión establecería cuáles y en qué conocimientos), con la correspondiente traslación de los temas eliminados de cada curso al siguiente y una final a un año que se agregaría al fin del curso escolar, que vendría así a resultar el octavo.

Ese año podría ser además un preparatorio para el ingreso a ramas de secundaria, con los agregados que se considerara necesarios a ese fin.

En este 8o. año se podría poner en práctica la sugerencia tan interesante de Julio Castro en su trabajo sobre Coordinación de las Enseñanzas, de dividir el trabajo del último curso entre varios maestros que darían grupos de asignaturas afines elegidas según sus preferencias y aptitudes particulares. Esto serviría al niño como preparación para el régimen de varios profesores que ha de tener después en la continuación de sus estudios. Si el niño de escuela urbana extraña el cambio de sistemas, con mayor razón aún lo sufrirá el niño de escuela rural, que soportará además un trasplante desde su medio.

Con la modificación que sugerimos, el curso escolar completo se haría en ocho años. Eso es promedialmente, el tiempo que en la actualidad se demora para cursar los seis años, con las grandes ventajas de que cada año se haría con mayor facilidad y tal vez se bajara sensiblemente el índice de repeticiones con sus inconvenientes psíquicos y económicos.

Si para solucionar este problema hay que crear uno o dos cargos docentes por escuela rural, ya ha sido dicho por técnicos que ninguna inversión económica del Estado puede producirle mejores resultados que la que realice en educación.

2) Dificultades de aplicación del programa derivadas de carencias de recursos y de asistencia técnica.

Cuando se redactó el programa vigente, la Comisión que lo elaboró reclamaba para el momento en que se lo pusiera en vigencia, como condiciones indispensables, las siguientes:

2a) Que se dotara a cada escuela de taller, biblioteca, predio e instalaciones para crías y cultivos, pozo elevador de agua, etc. . Además peón y limpiadora-cocinera pagos por rubros del Estado.

Es sabido que son muy pocas las escuelas que poseen estos recursos. Casi siempre las que los tienen dependen para eso de sus Comisiones de Fomento.

Son muchas las que no tienen como predio anexo al edificio más que un pequeño terreno que sólo alcanza como patio de juegos.

No es necesario abundar en consideraciones sobre la imposibilidad de que las escuelas cumplan bien su cometido al faltarles lo que se considera esencial para ello. Sólo cabe reclamar que no se pierda de vista por parte de las autoridades la necesidad de atender a esos requerimientos.

Creemos que este programa, por la corrección de su planteamiento educativo, merece ser aplicado en forma integral. Ninguna modificación de fondo debe ser realizada sin haberlo aplicado cabalmente durante un lapso que permita apreciar su real valor.

2b) Que se integrara una Comisión con funciones asesoras que daría orientaciones a los maestros sobre la aplicación del nuevo programa, ejemplos de planificación y mantendría un consultorio postal.

La Comisión Asesora no se fundó enseguida.

En nuestro departamento fueron realizadas reuniones para asesoramiento organizadas por la Inspección Departamental.

Posteriormente se asignó funciones de asesoramiento a la Sección Educación Rural en 1958.

Después de su eliminación en 1960 no se creó ningún órgano de asistencia específica a la escuela rural.

Para terminar estas consideraciones sobre el programa vigente, digamos que hay necesidad de evaluar periódicamente el resultado de su aplicación; y en forma paralela, hay que medir por métodos adecuados a la capacidad de aprendizaje del niño, para que programa y niños mantengan la relación de adecuación que haga posibles resultados positivos.

b) Algunas consideraciones metodológicas.

Sobre la manera de encarar algunas asignaturas.

Para la cabal aplicación del programa cabe recomendar a los maestros, por vía de los Supervisores, que den a cada asignatura el sentido que su inclusión en el programa les da, de modo que ni pretendan hacer escuelas especializadas (por ejemplo en manualidades) ni, lo que es peor, enseñar técnicas que no siempre dominan.

Refiriéndonos concretamente a actividades agronómicas, ellas deben en primer lugar ser consideradas como motivación para vitalizar y vincular la enseñanza al medio en que la vida del niño se desenvuelve, con sus procesos de cría y cultivo; de manera que a los conocimientos adquiridos en cuanto a ciencias, matemáticas, higiene, se les dé interés y aplicabilidad inmediata.

Claro está que alguna nueva práctica agronómica puede ser dada a conocer por la escuela a sus vecinos (digamos, a modo de ejemplo: la incubación artificial, el cultivo de una planta no conocida en la zona, desde que tenga absoluta seguridad por su experiencia previa de que va a mostrar un resultado exitoso; un fracaso "a la vista" puede ser de peligrosas consecuencias.

También las normas de higiene en relación a cría de animales están en sus posibilidades de difusión.

En lo grande de la innovación agronómica (también como ejemplo: introducción de praderas artificiales, ensilaje, cambio de orientación en la producción agropecuaria de una zona), el trabajo del maestro debe ser el de colocar al vecino en actitud receptiva y al técnico (agrónomo, veterinario) en conexión con el vecino.

Esto no va dicho por algunos maestros cuyos conocimientos técnicos les permiten realizar trabajos de extensión agrícola, no habiendo muchas veces en su zona otro agente que él mismo. Pero creemos que ellos están en cuanto a número en situación de excepcionalidad.

Si nos detuvimos en forma particular en esta asignatura, es porque ella establece la mayor diferencia entre el programa de escuelas urbanas, que el maestro recién graduado ya conoce, y el de escuelas rurales que ha de empezar a aplicar.

También lo hacemos, porque encarar mal su aplicación puede ser una de las causas de que los maestros consideren fracasado su esfuerzo y debe eliminarse en lo posible toda causa de que el joven maestro se sienta así y quiera dejar el campo, que tanto lo necesita.

En relación a planeamiento

Generalmente, y de modo especial si el maestro recién llega a un medio rural del cual conoce poco, su tendencia al cumplir la parte de planeamiento es la de tomar en consideración el programa y hacer su elección y distribución de temas a tratar.

Creemos que para los mejores resultados el orden de procedimiento debe ser el inverso: el conocimiento de las actividades que más se desarrollan en el medio debe ser el factor determinante de la selección u ordenación de conocimientos que le sean más directamente aplicables.

No debe entenderse que esto excluye los conocimientos de orden formativo y cultural, que amplían horizontes a la mente infantil.

Está referido a la selección necesaria dentro de cada asignatura: lo que es más útil en agronomía, lo que es más aplicable de matemáticas, etc.

Cuando el maestro ya instalado piensa permanecer en su escuela por algunos años, y previo este conocimiento que ha obtenido en sus primeros meses de actuación, cabe que encare un plan a mediano plazo (tres, cinco años) que trace líneas de dirección en el mejoramiento de la zona con metas alcanzables. Cuando se encuentre en esta etapa ya más adelantada de su trabajo docente, es obvio que los planes anuales del director y sus colaboradores han de estar insertados en la línea del plan general.

Evaluación y divulgación de experiencias.

En el trabajo del maestro rural hay mucho desconocimiento de experiencias ajenas, tanto exitosas como negativas, que lo ponen continuamente en la situación de probar por sí mismo qué procedimiento de enseñanza dan mejores resultados.

El maestro de escuela urbana cambia ideas con sus compañeros. El de escuela rural está

aislado.

Es por esa razón necesario que haya un Boletín de divulgación que recoja tantas sugerencias que los maestros en actividad puedan aportar y que sirva de orientación a otros colegas para organizar con mayor seguridad su trabajo en las diversas asignaturas.

Por otra parte, es necesario que se efectúen experiencias orientadas, controladas y evaluadas oficialmente sobre diferentes aspectos de la labor escolar (ejemplos: ortografía, matemática) pues ellas requieren que se hagan ensayos en distintas escuelas, de zonas semejantes y de zonas diferentes, con escuelas testigos en las que no se apliquen las innovaciones que se ensayan.

Como resultado de todo este proceso, se irá elaborando una metodología específica y expresa, que dará como resultado el mejor rendimiento en el trabajo de la escuela rural.

B) FORMACION DE MAESTROS PARA ESCUELAS RURALES.

Uno de los factores del proceso educativo, el maestro, en la escuela rural es individualmente casi el único agente trasmisor de cultura. Actúa sólo o con uno o dos compañeros en la generalidad de los casos y sólo excepcionalmente integrará un equipo más numeroso. Algunas cifras de 1960 muestran la trascendencia del trabajo de cada maestro: algo más de dos mil de ellos atienden 57.582 niños en 1300 escuelas, 759 trabajan solos. Esto representa más de la mitad de las escuelas rurales y el 40% de todas las escuelas del país.

De ahí que la importancia de su formación adecuada a las funciones que ha de atender sea mayor aún que si él hubiera de tener como primer destino la escuela urbana; pues él estará solo con lo que haya llevado, en cuanto a orientación; no tendrá nadie muy próximo con quien consultar. (1)

a) Formación en el curso de 1er. Grado.

El Uruguay sigue, a diferencia de otros países, la acertada orientación de dar una formación

---

(1) Sobre la situación de la escuela de maestro único consideramos que hay excelentes trabajos a los cuales nos remitimos. En forma especial citamos el del maestro Abner M. Prada "La Escuela Rural Unitaria", Méjico 1964.

básica igual a todos sus maestros; ellos después diversificarán su capacitación según inclinaciones vocacionales. Pero teniendo en cuenta que casi la totalidad ha de permanecer algunos años en escuelas rurales al iniciar su trabajo profesional, esa formación básica tiene que dar acentuada atención al conocimiento de la educación rural.

Sin embargo, en la aplicación actual del Plan de 1er. Grado no se da suficiente lugar a esta capacitación.

En primer lugar, habría que dar al estudiante los conocimientos que le permitan ubicarse correctamente en el medio en que ha de actuar, sin que errores de relación social iniciales comprometan todo el trabajo del año. En el medio rural hay una restructuración social; un conjunto de hábitos, costumbres y creencias; la existencia de un liderazgo no siempre visible en primera instancia. Todo esto tiene que ser tomado en cuenta. (No significa que creamos que todo está bien como allí se da, ni que a las supersticiones haya que fomentarlas, ni nada semejante; sino, simplemente, que todo debe ser conocido, para que se pueda actuar con seguridad).

A efectos de este conocimiento, deben realizarse investigaciones sociales ateniéndose a las normas que rigen en la materia.

Por otra parte, ese estudio detallado del medio rural en alguna forma debe recopilarse, pues, es sorprendentemente poco lo que sabemos de nuestro campo, no siendo en los grandes rasgos diferenciales. Una fuente muy importante de aportes a este estudio puede ser el trabajo de documentación que cada escuela lleve sobre estos aspectos.

Todos estos conocimientos deben ser trasmitidos a los futuros maestros, conjuntamente con una capacitación adecuada para la investigación.

Esto debe hacerse en la asignatura Sociología. Sin embargo, ella tiene en su programa una sola bolilla que se ocupa de Sociología Rural.

Hay asignaturas que tienen relación con el trabajo rural, como Agronomía; pero por su contenido, así como por las condiciones en que se realiza su práctica, no da la preparación adecuada a lo que efectivamente se ha de necesitar.

En Metodología, el estudio del Programa para Escuelas Rurales es un exiguo punto en un extenso bolillado.

En Psicología del Niño, se estudia un niño abstracto o a veces extranjero; no un niño de aquí y ahora; y mucho menos, el niño rural, pues sobre él no se ha investigado nada.

Ya lo dijimos en relación al punto aplicación del Programa, pero volvemos a repetir aquí:

es imprescindible el conocimiento de las características psíquicas del niño del campo y de ese conocimiento deben participar maestros en actividad y estudiantes normalistas, para no hacerle daño en su formación al escolar campesino por desconocimiento.

En el detalle de algunas asignaturas anotamos que en Manualidades, por ejemplo, no se utilizan los materiales comunes en el medio rural, por lo menos en el curso que conocemos.

En cambio, para anotar también lo positivo, digamos que en Expresión por el Ritmo se da lugar bastante destacado a nuestro folklore.

En resumen, en cuanto al curso teórico, es necesario hacer una revisión de contenidos y orientaciones que lo adecúen más cabalmente a una de sus finalidades.

En el otro aspecto de la formación, la práctica docente, ella se efectúa en escuelas urbanas. Por consiguiente el estudiante conoce el programa que ellas siguen, trabaja con la mentalidad de niños de ese medio.

El único contacto con el ambiente rural, lo tiene en las cortas tres semanas de práctica en escuelas de ese medio que se realiza en 3er. año del Ciclo Profesional.

El período resulta muy corto: luego de cumplidas las tareas administrativas que el reglamento respectivo pide, resta muy poco tiempo para todo lo que sería necesario hacer. Debemos decir que es una necesidad que los propios estudiantes sienten; en algunos períodos en que nos correspondió orientar ese tipo de práctica en nuestra escuela, ellos lamentaban siempre no haber llegado a cumplir o no haberlo hecho con bastante intensidad, actividades que ellos y nosotros considerábamos formadoras

Por otra parte, ya dijimos en otro lugar de este trabajo que en la actualidad no se efectúan Misiones Socio-Pedagógicas en departamentos que antes las realizaban, aunque exista un Reglamento que las oficializa y figuren como tema de estudio en uno de los cursos de Pedagogía.

A nuestro juicio, ellas son una de las más formadoras experiencias que al estudiante magisterial le es dable realizar, porque lo pone en contacto con el medio de rancheríos, que es el que mayores dificultades puede ofrecerle luego en el ejercicio profesional; porque lo inicia en el interés por el conocimiento de nuestra problemática nacional, que en cierta medida cada uno ha de ayudar a resolver; y además, pone en juego una suma de aptitudes que el estudiante ignoraba en sí mismo, y que le han de ser muy útiles en su vida de maestro; agregremos además lo que significan socialmente las Misiones por su práctica de vida colectiva.

Como la intención de este trabajo no es la de hacer una enumeración de factores negativos sino en la medida en que ella lleve a pensar en las soluciones positivas, consideramos que ellas pueden ser:

1) Una re-valorización del estudio de la escuela rural, con la intensificación del análisis de su problemática y sus características, tratándolas en las respectivas asignaturas que tienen relación con ella, especialmente: Pedagogía, Metodología, Sociología, Psicología del Niño, Higiene, Agronomía, Manualidades. Ese conocimiento tiene que ser activo y comprensivo.

2) La realización en todos los años de la formación profesional de dos prácticas rurales anuales:

2a) Una en escuelas rurales elegidas entre las que el Cuerpo Inspectivo considere mejor organizadas, con una duración en cada año de tres semanas.

El programa a cumplir en esas prácticas, además de lo que el reglamento pide, debe ser acordado en reunión de delegados del Cuerpo Inspectivo, del Instituto Normal, de las Escuelas de Práctica urbanas y de Directores de las escuelas rurales en que se hará esta práctica.

2b) Una segunda práctica anual, consistente en una Misión Socio-Pedagógica de aproximadamente dos semanas de duración, introduciendo al Reglamento actual las modificaciones que faciliten la realización frecuente de estas actividades. Las escuelas que se elijan como sedes de Misiones deben ser seleccionadas entre las que tengan mayores problemas sociales y/o docentes por solucionar.

De tal manera, al finalizar el ciclo profesional el estudiante ha permanecido en práctica activa de participación en el trabajo de escuelas rurales con deficiencias o sin ellas durante un lapso próximo a las veinte semanas.

b) Perfeccionamiento del maestro graduado.

Posteriormente a su graduación, el maestro necesita una asistencia técnica permanente, que lo ayude en su ya referida situación de aislamiento.

1) En primer lugar, todos ellos (es decir, no sólo los que pueden asistir a cursos de especialización) necesitan la asistencia permanente que una Sección Especializada y las Inspecciones Departamentales pueden proporcionar a través de Boletines, Consultorios postales y visitas frecuentes. En cada Departamento pueden formarse Comisiones de Maestros que se encarguen de ese consultorio postal, en coordinación con el Cuerpo de Inspectores. Las Inspecciones a su vez coordinarán la orientación que seguirán en la materia con el Organismo especializado nacional (que fue solicitado en las Jornadas de Piriápolis de 1965).

2) También con carácter general deben realizarse cursos anuales de renovación en cada departamento, de asistencia obligatoria: y cursos de verano de carácter facultativo, con régimen de becas si se realizan en departamentos ajenos al de residencia de los asistentes. -

3) Para un número más reducido de maestros, existe la posibilidad de especialización, para actuación en escuelas rurales y granjas. Por ahora hay un solo Instituto Normal Rural que realiza estos cursos. El número de estos establecimientos docentes debe ampliarse, de modo que haya uno en cada región integrada por departamentos próximos y con características socio-económicas similares. Así se pondrá a mayor cantidad de profesionales en menor tiempo en condiciones de cumplir mejor su función específica.

El trabajo de todos los organismos que intervienen en el proceso de elaboración de la educación rural (Inspecciones, Institutos Normales, Misiones Pedagógicas, Núcleos o Unidades Escolares) tienen que coordinar su acción en base a lineamientos comunes, para constituir un movimiento formador coherente.

c) Necesidad de supervisión especializada.

Todo lo que hemos dicho a lo largo de este trabajo expresa la convicción de que la educación rural es un proceso diferente a la educación urbana. Por esta razón consideramos necesaria una formación del maestro común que lo capacite para conducir ese proceso.

Con mayor motivo, quienes supervisen ese trabajo y orienten las experiencias e investigaciones que los maestros deben realizar, tienen que adquirir la especialización necesaria para sus funciones específicas en ese campo de actividades.

Por otra parte, hemos pedido que se creen o se extiendan numerosos organismos de atención a la educación rural en diversos niveles: Sección de asesoramiento nacional, Institutos Normales Rurales, Unidades o Núcleos Escolares, Misiones Socio-Pedagógicas. Los han pedido los maestros en numerosas reuniones. Sus directores deben ser personas especializadas en la actividad docente que deben orientar.

En la actualidad, los cargos de Inspectores así como algunos de estos cargos especiales se llenan con maestros de 2do. grado. Otros en cambio, se llenan por procedimientos de provisión comunes (los de Directores de Unidades, por ejemplo).

Es sabido que el Plan de 2do. grado no comprendía ninguna asignatura ni actividad que tuvieran relación con educación rural.

El Plan de Perfeccionamiento que lo ha sustituido, en tantos aspectos excelente, padece la omisión de que la etapa de Especializaciones, que es la segunda, no contempla tampoco, la relativa a educación rural. Y bien sabemos cuántos especialistas necesitamos, que tendrían que formarse en esa etapa. Luego, el plan se continúa en una tercera etapa, que habilita para la Supervisión. Aún no conocimos el contenido programático de esta etapa.

Es necesario, pues, que el Plan de Perfeccionamiento se modifique con agregados que llenen este gran vacío.

Mientras eso no se realice, hay soluciones inmediatas que redundarían en sensible mejoramiento del nivel de rendimiento de las escuelas rurales:

1) En cuanto a Supervisión, que el Cuerpo Inspectivo de cada departamento distribuya sus funciones de tal manera que algunos inspectores de Zona se dediquen exclusivamente a la atención de escuelas rurales, eximiéndoselos de otro tipo de tareas. Se llegaría así a una especialización por actuación e información en el desempeño de la misma función. Como esta división del trabajo se haría atendiendo a inclinaciones vocacionales, se contaría además con el factor muy importante de la comprensión y simpatía del funcionario Inspector por el trabajo del maestro en su escuela.

2) En cuanto a la provisión de cargos de orientación como los que hemos mencionado ellos deben proveerse por llamado a concursos de méritos y pruebas, al cual los maestros que hayan efectuado especializaciones presentarán estos antecedentes como méritos y los maestros comunes podrán presentar constancias de otro tipo de actividades realizadas que puedan ser consideradas habilitantes para la función; y luego, la parte siempre definitoria de la oposición bien planeada teniendo en cuenta las finalidades que se buscan.

Todo esto, volvemos a decir, está encarado como una solución transitoria hasta tanto el país tenga una carrera organizada de maestro rural desde el primero al más alto grado del escalafón .

* * * * * * * *

IV. - EXTENSION NECESARIA DE LA EDUCACION RURAL.

A) - EDUCACION SECUNDARIA. (Técnico-cultural).

En el campo no existen, salvo las escasas excepciones de las Escuelas Agrarias (que atienden 575 jóvenes en todo el país) (1), los organismos que permitan continuar estudios, ya culturales, ya técnicos, sin que haya que realizar largos desplazamientos a la ciudad.

En la práctica, por no poder abandonar su medio de origen, los egresados de enseñanza primaria quedan en el campo, no voluntariamente para trabajarlo mejor que sus antecesores, sino por no tener otras posibilidades. A veces eso les deja la amargura de haber vislumbrado y deseado un mejoramiento cultural que no podrán satisfacer.

Los adolescentes que no podrán ir a Escuelas Industriales o Liceos, exceptuando a los pocos

---

(1) dato de 1965.

que concurren a Escuelas Agrarias (a veces también situadas en las proximidades de las ciudades, si bien con la facilidad que significa el régimen de internado), no tendrán en las zonas en que están radicados sino estas posibilidades de mejoramiento:

a) Los cursos para post-escolares que funcionan en 95 escuelas granjas del país, atendiendo a 165 varones y 1355 mujeres (datos de 1957), tres veces semanales. En general a los varones se les enseña rudimentos de oficios y a las mujeres Economía Doméstica. La gran diferencia entre el número de mujeres y el de varones, se explica sin duda por el hecho de que la mayoría de los maestros rurales son mujeres y las clases que dan en los cursos post-escolares, por lo tanto, se ocupan de las actividades que les son más conocidas.

b) Los Clubes Agrarios (independientes unos, dependientes otros del Movimiento de la Juventud Agraria). Su número aproximado es de 110 en el país y atienden alrededor de 5000 jóvenes de ambos sexos. Las funciones de los Clubes son iniciar a los jóvenes en alguna actividad productiva, dar orientación económica en la marcha de los proyectos y atender a aspectos de recreación y relaciones sociales. Generalmente los Clubes funcionan en zonas donde hay escuelas y los maestros son sus líderes; esto no es obligatorio o reglamentario; se da esa situación porque generalmente los maestros son las personas más capaces y más deseosas de dar orientación a los jóvenes en sus actividades.

Ninguna de ambas organizaciones mencionadas (Cursos y Clubes) expide títulos o diplomas que permitan abrirse camino con ellos en la lucha por la vida.

Asimismo, vemos que en total hay 7000 jóvenes asistidos por ellos y por las Escuelas Agrarias (suponiendo que 500 de sus alumnos sean de origen rural, pues los hay urbanos), en una población rural de 470.000 habitantes, que debe tener aproximadamente 65.000 jóvenes de 14 a 25 años (límite de edad que atiende el Movimiento de la Juventud Agraria).

Qué deseable, por todos los conceptos, sería que los adolescentes pudieran seguir cursos secundarios sin desprenderse completamente del seno de su familia, o sin contribuir por necesidad de sus estudios a aumentar el éxodo de las familias que se van a la ciudad Y lo que es más importante, sin desprenderse ni física ni anímicamente de su medio geográfico por tantos años como requiere una formación profesional.

Si hubiera cursos secundarios en el campo es probable que, en primer lugar, los egresados de 4to. año liceal eligieran con mayor frecuencia las profesiones más vinculadas a nuestro agro, tal como el país lo necesita. En segundo lugar, sería más fácil también que una vez graduado quisiera volver al campo, ya que se habría separado de él por un período relativamente breve de 8 o 9 años, en lugar de 12 o 13, y a una edad en que su formación, gustos e inclinaciones ya se habrían determinado teniéndolo como integrante de la colectividad rural.

En cuanto al técnico manual, al obrero calificado, al realizar su curso en el campo, no tendría por qué buscar ocupación en las ciudades, en un medio donde hay tanta competencia, sino que podría quedarse en el campo realizando en él toda la obra de tecnificación que éste necesita y que necesitará en mayor medida si se cumple un plan de desarrollo.

Es obvio que la solución no puede consistir en establecer un Liceo, una Escuela Industrial y una Escuela Agraria en cada uno de los lugares donde funciona una Escuela primaria.

Pero sí podría serlo la instalación en una zona de confluencia de varias vías de acceso que la vincularan a otras tantas zonas de influencia de escuelas comunes, de un establecimiento en que en un solo predio, grande y adecuado, con capacidad para internado, bajo direcciones independientes, funcionaran una Escuela Industrial, una Agraria y un Liceo. Podría todo esto funcionar en el mismo predio con una escuela primaria.

Podrían instalarse 7 u 8 agrupamientos docentes de este tipo por departamento. Si eso no soluciona totalmente el problema, creemos que contribuye a mejorarlo.

Cierto es que una solución de este tipo requiere tres condiciones:

a) Que el Estado aumente en alto porcentaje su presupuesto de educación. Debe hacerlo, porque el país lo requiere.

b) Que se ponga en vías de ejecución la pregonada pero nunca efectuada coordinación de las ramas de la enseñanza. Ya dijimos en otro lugar que la coordinación es más necesaria aún para el niño de campo que para el de ciudad, por la doble distorsión a que lo somete el cambio de régimen de estudios y el cambio de ambiente.

c) (Y más importante) Que sobrevenga en forma urgente la ejecución del Plan que al cambiar las condiciones de la estructura económica, dé posibilidades y horizontes a los jóvenes que se capaciten.

El cumplimiento de las tres premisas sólo bien le puede traer al país, que verá solucionados varios de sus problemas de distribución ocupacional.

B) EDUCACION DE ADULTOS Y CAMPAÑAS DE ALFABETIZACION.

a) Educación de Adultos.

Consultados en su edad adulta muchos hombres y mujeres que en su niñez no pudieron (o a veces, tampoco hicieron mucho empeño en poder, por desconocimiento de su necesidad) terminar el ciclo escolar y ahora son semianalfabetos por desuso, es frecuente que lamenten no haberlo hecho.

Nuestra vida actual requiere cada vez más la alfabetización y algo más que eso; también para nuestro hombre de campo: la legislación laboral, las obligaciones impositivas, el mejoramiento de técnicas (uso de fertilizantes, medicamentos, plaguicidas), todo hace que el hombre se sienta un poco desvalido si no puede conocer por sí mismo lo que necesita saber y debe recurrir a un vecino más ilustrado para que lo asesore.

Es, pues, el momento de pensar en anexar a las escuelas comunes cursos vespertinos o de fin de semana, atendidos por los mismos maestros de la escuela, mediante compensación especial si así se consigue con mayor facilidad un régimen de dedicación total a la escuela. Se harían sobre programas mínimos que vuelvan a poner en uso el conocimiento olvidado y agreguen como nuevos los que sea posible en cada caso.

b). - Campañas de alfabetización.

Junto con lo que antecede, es urgente atender el problema de la existencia de un número de analfabetos que C. I. N. A. M. calcula en 16% para el país y el Centro de Economía Humana en 27% para las zonas rurales. El último Censo de Población y Vivienda de 1963 dio como resultado 60.200 analfabetos en zonas rurales, que representarían aproximadamente un 12% de esa población. Pero el mismo Censo ha encontrado zonas con 27, 33 o 35% de analfabetos. De todas maneras, todas ellas muestran la gravedad de la situación, mayor aún por lo que demuestra el siguiente dato: en el país hay 34 Cursos para adultos y 34 Centro de alfabetización casi todos ubicados en poblaciones urbanas, con los que se atiende al 0,3% de los analfabetos estimados para el Interior (datos proporcionados por el Congreso de Maestros Rurales de Durazno de 1964). Lo que muestra que el analfabetismo en campaña está absolutamente desatendido, salvo los aislados esfuerzos de algunos maestros, que en la magnitud de las cifras totales no representan sino una mínima parte.

Esos índices tienen que ser abatidos con suma urgencia, tanto para mejor aprovechamiento de los recursos humanos con que el país cuenta, como por razones de prestigio nacional.

Es necesario, por lo tanto, abocarse a una Campaña de Alfabetización que tenga como meta eliminar en x años el analfabetismo por debajo de un límite de edad que podría establecerse en 50 años. Más allá de esa edad, es un poco difícil tal vez conseguir que el hombre que ya organizó y casi terminó el transcurso de su vida activa en la condición de analfabeto, encuentre alicientes para salir de ella. Pero a los más jóvenes hay que atenderlos.

Hace algunos años se inauguró oficialmente una Campaña de Alfabetización. Creemos que la causa de que ella haya quedado paralizada, sin ningún resultado positivo, está en que se la encaró como una exhortación patriótica a la nación, hecha sobre todo a través de radiodifusoras, a terminar con su analfabetismo.

La alfabetización de masas requiere una gran organización y un gran fervor patriótico de cada conciudadano instruido que lo convierta en un propagandista o en un alfabetizador potencial.

Algunas condiciones que deben cumplirse en el desarrollo de la Campaña de Alfabetización son éstas:

1) En primer lugar debe elaborarse un método de alfabetización breve y adecuado a nuestro lenguaje y características psíquicas, que debe ensayarse y modificarse sobre el terreno con experiencias parciales correctamente evaluadas, realizadas en medios de diferentes características, hasta que se considere que se lo puede extender con éxito a toda la república. Se entiende que en algunos aspectos de su aplicación (vocabulario empleado, por ejemplo) el método puede diferir de unas a otras zonas.

2) Hay que integrar y entrenar un cuerpo de alfabetizadores, que no pueden ser solamente maestros y profesores, pues si al problema hay que darle una solución a corto plazo, ella sólo se podrá conseguir en base a la intensificación y multiplicación de esfuerzos. De modo que los maestros y especialistas deben ser alfabetizadores por sí mismos, pero además instructores de un cuerpo de alfabetización más amplio, aunque no esté tan capacitado específicamente para ese fin: por ejemplo, estudiantes liceales y universitarios (a los magisteriales los incluimos en el nivel de los maestros), funcionarios de diversas actividades estatales, profesionales interesados en esta revitalización nacional, civiles que acrediten nivel de instrucción suficiente.

Es necesario, para conseguir la formación de este cuerpo voluntario, que haya un gran impulso moral y solidario. Pero no somos utópicos. Debemos decir, por lo tanto, que puede establecerse como elemento coadyuvante al mismo fin, el reconocimiento como mérito, a los efectos a que haya lugar, de un trabajo de esta índole.

3) El Estado tendrá que financiar los elementos materiales necesarios para que el proceso de alfabetización no deba interrumpirse por falta de recursos.

4) Las épocas que se elijan para los trabajos de alfabetización no pueden ser coincidentes con los trabajos zafrales más intensos en el campo. Tal vez deban ser fijados períodos diferentes en unas zonas que en otras.

5) Una vez organizada en estos aspectos la Campaña de Alfabetización, será la oportunidad de que el Gobierno utilice todos los medios de difusión a su alcance para promover una actitud colectiva decidida a favor de la alfabetización.

6) El hombre o mujer alfabetizados no pueden volver a caer en el analfabetismo por desuso. De modo que tan importante como los primeros pasos de instrucción será la elaboración

y circulación de material de lectura abundante y adecuado, complementado con el uso de bien provistas (en cantidad y en adecuación) bibliotecas escolares para uso vecinal, hasta que advenga la etapa en que el libro adquirido por el lector llegue al campo.

* * * * * *

V). - FUNCION DE LA EDUCACION RURAL EN UN PLAN DE DESARROLLO.

A). - SENTIDO EN QUE NUESTRO PAIS DEBE SER CONSIDERADO SUB-DESARROLLADO.

América Latina es un área subdesarrollada. Dentro de ella, Uruguay también lo es.

Este es un tema en que hay acuerdo entre técnicos internacionales y compatriotas. Hasta el Gobierno lo considera así, cuando encarga a un organismo técnico la planificación de nuestro desarrollo, y cuando en su seno mismo son presentados planes para el desarrollo del sector básico de nuestra economía, el agropecuario.

Uruguay no tiene, es cierto, índices tan agudos de subdesarrollo como los de algunos países hermanos latino-americanos.

Existe una documentación muy vasta y muy al día en sus cifras en cuanto a este tema.

En nuestro trabajo, solamente cabe consignar algunos datos demostrativos de nuestro subdesarrollo y su grado:

1) Antieconómica distribución de tierras. - El Centro Latino-Americano de Economía Humana hizo un estudio sobre productividad de los predios rurales en nuestro país (citado por "Rumbo" No. 6. - I.C.E.R. - "Desarrollo y educación rural"); encontró que el 54% de las empresas rurales son antieconómicas por insuficiente dotación de tierras (minifundios) que hace imposible pensar en un mejoramiento técnico, pues aún en el caso de realizarlo la producción seguirá siendo antieconómica. Las soluciones, dice el Centro, pueden ser tres: o la sociedad abandona a esos productores; o los subvenciona, dejando a sus predios en la improductividad; o modifica las estructuras, ampliando sus posibilidades por medio de una más racional distribución de tierras. De lo contrario, el resultado de esas explotaciones traerá como consecuencia la mayor despoblación de nuestra campaña.

En el otro extremo de la distribución de tierras, el Centro L. A. de E. Humana ha encontrado que los predios de más de 5000 hectáreas dan un índice de productividad por debajo en un 18% a los de predios medianos. Esa diferencia representa una pérdida de 100 millones de pesos anuales para el país. Por otra parte, el Censo Agropecuario de 1961 indica que los predios de más de 5000 há ocupan 2:637.080 hectáreas; es decir, casi un quinto de las tierras aptas del país en régimen de baja producción.

Las cifras muestran por lo tanto, que nuestra distribución actual de tierras es antieconómica y que requiere una urgente reforma.

2) Baja productividad. - La producción está estancada en relación al crecimiento de población. Anteriormente al Censo de 1963 los datos de C. I. D. E. y C. L. A. E. H. daban: crecimiento de población de 1,6% anual y de producción de 0,6% anual. La causa en gran medida es la distribución de tierras antes descripta.

3) Baja ingreso per-cápita anual. - En 1961 el ingreso per-cápita en nuestro país era de $ 6.538. - (m/n) anuales. Las convenciones internacionales establecen como límite para determinar el desarrollo, ingresos superiores a 300 dólares anuales per-cápita. La diferencia es muy evidente. Pero sabiendo, además, que la renta está distribuida con una diferenciación, extremadamente acentuada, el dato muestra cómo gran parte de nuestra población debe vivir en infraconsumo.

4) Descenso en las exportaciones. - La financiación de nuestro desarrollo debiera hacerse con los recursos de nuestras exportaciones. Ellas han disminuido de 94 dólares per-cápita en 1954 a 49 dls. per-cápita en 1961.

5) Importaciones suntuarias. - Como contrapartida, las importaciones que debieran hacerse al primordial efecto de impulsar un mejoramiento de nuestras condiciones de producción e industrialización, se realizan en una cuarta parte (60 millones de dólares) con fines suntuarios (compra de televisores y automóviles, p. ej.).

6) Deterioro de la balanza comercial. - Los productos que el país vende son colocados a precios cada vez más bajos y los que compra son adquiridos a precios cada vez más altos.

Todos estos índices caracterizan una situación económica de sub-desarrollo, con algunos aspectos en tendencia al agravamiento.

Este sub-desarrollo económico es acompañado como consecuencia ineludible por situaciones de déficits en otros rubros. Es esta deficiencia general en los niveles de vida la que hace urgente una solución económica que permita a su vez el mejoramiento de los aspectos: vivienda, ocupación, alimentación, salud, vialidad y educación.

B) FUNCION DE LA EDUCACION Y DE LA ESCUELA RURAL EN UN PROCESO DE DESARROLLO. -

La relación entre proceso de desarrollo socio-económico y educación ha sido adecuadamente estudiada por especialistas en diversos aspectos de una y otra actividad.

Se ha llegado por lo tanto a considerar con claridad que si bien la educación no puede conseguir impulsar un plan de desarrollo social si no están dadas las condiciones económicas en

que él puede realizarse, no puede a su vez, lograrse el desarrollo pleno si no se produce un cambio evolutivo en el hombre que participa en el proceso de desarrollo; y esta elevación o cambio de actitud requiere imprescindiblemente el concurso de la influencia educativa.

Los principios y la metodología en base a los cuales se ha de conseguir este cambio de actitud de la gente hacia su mejoramiento, forman la llamada Doctrina de Desarrollo de Comunidades.

A los fines de atender aspectos de este proceso educativo, han surgido en los años últimos nuevas actividades: la Acción Social, la Asistencia Social, la Extensión (en el campo de la Agricultura, de la Educación Sanitaria, del trabajo de Hogar, del trabajo con jóvenes, etc.)

La extensión consiste en una actividad por la cual las nuevas prácticas técnicas son difundidas en forma accesible a las masas por personas que conociendo las técnicas y siendo o no profesionales en esas ramas, se ocupan especialmente del modo de hacerlas comprensibles y deseables por quienes las han de utilizar.

La función de la educación en general en este proceso está claramente explicada por el Maestro Miguel Soler en una Mesa Redonda organizada en la Universidad de la República por el Departamento de Extensión Universitaria y Acción Social:

"El desarrollo implica, por un lado, la utilización de fuerzas internas de la comunidad; por el otro lado, el empleo de fuerzas externas a ella. Es decir, una acción emergente de la propia comunidad que quiere, que desea, que se interesa por resolver sus problemas; por el otro lado, una acción que viene de afuera, y que generalmente responde a una planificación de tipo gubernamental.

De esas dos fuerzas, nos parece que las internas deben ser las más dignas de preocupación, por ser más lentas en los cambios, por ser más complejas, porque tienen un carácter más permanente, y porque generalmente están vulneradas y hay que hacer enmiendas en su estructura o en sus conceptos.

Las fuerzas externas a la comunidad, las que provienen de planos de acción externos a la comunidad, entran en el plan de desarrollo mediante la investigación, la planificación, el aporte técnico, recursos materiales, medidas de orden legislativo, etc. "Pero las fuerzas internas se ponen fundamentalmente en juego mediante la educación." (Subrayado nuestro). "El desarrollo impuesto sin educación -y de esto hay una larga experiencia- conduce a la malversación de los esfuerzos y al fracaso". "La educación tiene que entrar a posibilitar este mismo desarrollo, a hacerlo accesible, a hacerlo aceptado y deseado por la comunidad".

El Dr. Aldo Solari en un trabajo sobre "Educación y cambio social" preparado para los V Cursos Internacionales de la Universidad, hace interesantes consideraciones sobre la influen-

cia recíproca entre el desarrollo y la educación; una de ellas es la observación de que los países más desarrollados son los que muestran una mayor preocupación de sus habitantes por solucionar sus problemas educacionales y la eliminación del analfabetismo.

El Prof. Alberto Curiel, en una conferencia dictada en la Asociación de Maestros de Montevideo sobre "Desarrollo económico y desarrollo cultural" atribuye a la educación en un proceso de desarrollo dos funciones primordiales: la integradora, que consiste en que las masas acepten los valores y las motivaciones que conducen a una sociedad hacia el progreso; y la función seleccionadora y distributiva, por la cual en base a las capacidades y talentos se distribuye a la población entre los distintos roles ocupacionales que el desarrollo determina.

* * *

¿Qué función les cabe, concretamente, en este proceso, a la enseñanza primaria, a los maestros de escuela en el medio rural?

Tradicionalmente, algunas escuelas han intervenido en promoción de algunos aspectos de mejoramiento.

Al darse el país un plan de desarrollo, la función educadora de la escuela en los aspectos que le correspondan en el desarrollo de la comunidad no puede quedar librada a acciones esporádicas o aisladas, sino que tiene que ser materia de planeamiento con carácter de generalidad.

La necesidad de una ineludible actuación de las escuelas en este campo de actividad está dada por el hecho de que ellas son las únicas agencias estatales educativas que se encuentran diseminadas en todo el territorio nacional. Y son por su permanencia en el área en que trabajan, organismos muy vinculados a sus vecindarios, a quienes ellos espontáneamente recurren para la atención de algunas de sus necesidades.

Pero el campo de su trabajo no puede interferir con la tarea específica de servicios de extensión que existen o deben ser creados en zonas rurales.

Por lo tanto, sus funciones quedan claramente delimitadas por estas circunstancias y son fundamentalmente dos:

a) En los lugares en que existan servicios de Extensión Agrícola, o Centros de Salud u otro tipo de agencias asistenciales (ya sea para mejoramiento de viviendas, ya para otros aspectos, de elevación del nivel de vida), la función de los maestros es la de poner en contacto comprensivo al especialista y al vecindario.

b) En las zonas en que esas agencias no existen, ellas deben asumir las tareas de extensión que se considere son más urgentes, necesarias y accesibles a las posibilidades de acción de los maestros.

******

Algunos aspectos vinculados al desarrollo en los cuales se ha de realizar este proceso educativo son estos, no enumerados en orden de importancia ni exhaustivamente:

1) El desarrollo nacional requiere el mejoramiento de la capacidad técnica individual, y es previo a ello llegar a ciertos niveles de instrucción.

2) El mejoramiento técnico en la producción, que en la etapa del desarrollo estará al alcance del hombre de campo, debe ser correctamente utilizado, mediando una adquisición , de aptitud por un proceso de educación.

3) La elevación del nivel económico individual que el desarrollo trae consigo, debe ser empleada en una elevación correlativa del nivel de vida en sus aspectos primordiales: vivienda, alimentación, salud, vestimenta, recreación adecuada.

4) Una sociedad en desarrollo requiere la formación de un espíritu de socialidad, de colectividad, que hay que crear por los procedimientos más rápidos posibles por medio de la educación.

5) El sentido de responsabilidad hacia la familia debe ser despertado o acentuado, de manera tal que su organización sea planificada (incluso en cuanto a número de hijos) a fin de que todas sus necesidades puedan ser correctamente atendidas.

6) Una sociedad organizada sobre correctas bases no puede permitir la desorientación de los jóvenes en cuanto a su inclinación vocacional. La acertada elección de actividad es condición imprescindible en la formación de trabajadores competentes, en todos los niveles.

7) Un plan de desarrollo en un país como el nuestro promoverá con su redistribución de tierras un vuelco de población hacia los medios rurales. Este movimiento demográfico debe ir acompañado de un proceso educativo de adaptación.

Cerramos este capítulo transcribiendo el reclamo del técnico compatriota Ingeniero Germán Villar: "Aún en los países más adelantados, la reforma de la enseñanza requerida por la expansión tecnológica y científica del mundo actual, constituirá un largo proceso, que por el propio interés de las naciones y de los ciudadanos, deberá iniciarse cuanto antes".

******

VI. - CONCLUSIONES

De lo que hemos expuesto en el trabajo que antecede se puede concluir:

A). - Que en los últimos veinticinco años la educación a nivel primario llegó a una formulación doctrinaria correcta, sobre la cual se puede seguir trabajando hasta que los cambios en los hechos sociales requieran su revisión.

B). - Que en materia de realizaciones el período que analizamos fue el más fecundo en diversidad y calidad de experiencias en educación primaria rural, en todo el transcurso de nuestra historia. No obstante, esas experiencias no fueron debidamente tomadas en cuenta para extenderlas a la generalidad del sistema educacional rural. Si así se hubiera hecho, habríamos avanzado muchos pasos en la formación de nuestros niños campesinos.

C). - Que los problemas de escolaridad en el medio rural (deserción, ausentismo, inasistencia, repetición) subsisten; y con respecto a ellos, los organismos escolares pueden mejorar sus índices solamente en la escasa medida en que sus causales sean escolares, especialmente en el caso de las repeticiones sucesivas; en cuanto a lo más grande del problema, sólo un cambio en el modo de vivir de las gentes afectadas puede producir una elevación de resultados.

D). - Que el Programa para escuelas rurales actual tiene acertados fundamentos, orientaciones y contenidos; y requiere, para su más correcta aplicación, las condiciones materiales y técnicas que en el apartado respectivo han sido desarrolladas.

E). - Que es necesario que todas las innovaciones en educación rural sean planeadas, experimentadas, controladas y evaluadas por técnicos en este aspecto de la enseñanza.

F). - Que la formación de maestros requiere modificaciones en aspectos de los planes actuales que los capaciten adecuadamente para las funciones de educadores rurales y de supervisores de este sector.

G). - Que en estos últimos años, como consecuencia de una concepción educativa que con-

sidera poco importantes las diferencias existentes entre medios urbanos y rurales, no existen en la actualidad organismos especializados de atención al servicio docente rural (excepción hecha del Instituto Normal Rural).

H). - Que en el nivel secundario, no existen en el campo para atención a los egresados escolares otros establecimientos docentes que las Escuelas Agrarias y que es necesario, por lo tanto, crear algunas Escuelas Industriales y Liceos de ubicación rural que atiendan a miles de jóvenes del campo que ahora no tienen esas posibilidades.

I). - Que en materia de educación de adultos, son necesarios cursos asistenciales en el campo, ahora no existentes sino excepcionalmente.

J). - Que es necesario realizar una intensa campaña de alfabetización que disminuya un índice aún elevado de analfabetos que a nuestro país no debe corresponder.

K). - Que en relación al desarrollo de nuestro país, paralelamente a la urgente ejecución de un plan para los aspectos económico-sociales, es necesario elaborar un plan de educación en base a la Doctrina de Desarrollo de Comunidades.

Como corolario de las conclusiones que anteceden, en lo relativo a Enseñanza Primaria, nos permitimos elevar una sugerencia al Consejo Nacional de Enseñanza Primaria;

Que el organismo jerárquico nombre una Comisión integrada por técnicos que conozcan la educación rural, que cumpla los siguientes cometidos:

a) Considerar y revisar todo lo que se ha hecho en cuanto a experiencias y realizaciones en educación rural en nuestro país.

b) Estudiar todo lo que han reclamado en sus resoluciones finales los diversos Congresos de Inspectores y Maestros, oficiales y gremiales, que se han ocupado de la cuestión rural.

c) Formular un cuerpo de recomendaciones resultantes de estos estudios con destino a ser elevado al Consejo N. de Enseñanza Primaria y Normal, para que éste resuelva poner en funcionamiento las experiencias que considere positivo realizar y su posterior evaluación y extensión a todo el territorio nacional; de experiencias ya realizadas, se procederá a la etapa de evaluación y extensión.

d) Establecer qué puntos de coordinación con los otros servicios educaciones y asistenciales del Estado son conducentes al mejor logro de las finalidades de mejoramiento que se persiguen, a fin de que el Consejo N. de E. Primaria y Normal establezca los contactos que lleven a lograr esa coordinación.

* * * *

VII). - BIBLIOGRAFIA. -

ARAUJO, ORESTES . - "Historia de la Escuela Uruguaya". - 1911. Montevideo.

CASTRO, JULIO . - "La Escuela Rural en el Uruguay". - 1944. Montevideo.

CASTRO, JULIO . - "Lo que el presente exige". - Rumbo No. 3. - I. C. E. R. -1962. Mdeo.

CONGRESO DE MAESTROS RURALES. - Piriápolis 1949. - Informes y redacción final del Programa para escuelas rurales. Anales, tomos I, II, y III. - 1949.

CURIEL, ALBERTO . - "Desarrollo económico y desarrollo cultural". - "Escuela" No. 1 - Rev. de la A. de M. de Mdeo. - 1965.

C. I. D. E. . - "Estudio Económico del Uruguay". - Tomos 1 y 2. - Edic. Banco República. - 1963. - Montevideo.

CENTRO LATINO AMERICANO DE ECONOMIA HUMANA. - "Interpretación del Uruguay Rural". - Montevideo. 1963.

C. N. E. P. N. . - "Estado general de la E. Primaria y Normal". - 1958. Montevideo.

C. N. E. P. N. . - "Boletín No. 2754. - Sobre creación de la Sección Educación Rural. Mayo. 1958.

CURSO DE SOCIOLOGIA NAL. DE I. M. E. S. . -(Dirigido por Prof. González Penelas). -"Problemática de nuestro medio rural". - G. E. P. - I. C. E. R. . - 1965.

DE CARLOS, MANUEL . - "La reforma escolar de 1960". - Enciclopedia de Educación. - Julio 1962.

DEPTO. DE EXTENSION UNIVERSITARIA Y ACCION SOCIAL. - "Desarrollo de Comunidades". Universidad de la República. 1961.

ESTEVA, AMELIA . - "Misiones Pedagógicas". - Anales de I. Primaria. 1949.

FACULTAD DE DERECHO Y C. SOCIALES. - "Educación y desarrollo económico en América Latina". - V Cursos I. de Verano de la Universidad de la República. 1963.

Trabajos de:

Aldo Solari. - "Educación y cambio social".
E. García Echegoyen de Lorenzo. - "Educación y desarrollo al nivel de Enseñanza Primaria".
Abner Prada. - "Educación y desarrollo de la Comunidad rural".

FERREIRO, AGUSTIN. - "La enseñanza primaria en el medio rural". 2a. edic. - C. N. E. P. N. - 1946. - Montevideo.

I. C. E. R. . - "Desarrollo y educación rural". - Rumbo No. 6. - 1964. Montevideo.

I. C. E. R. . - "La escuela rural unitaria". - Rumbo No. 5. - 1963. - Montevideo.

JORGE, LUIS O. - "Trabajos pedagógicos". - 1957. - Montevideo.

PRADA, ABNER M. - "La Escuela Rural Unitaria". - Inst. Federal de Capacitación del Magisterio. - Méjico. 1964.

RESOLUCIONES DE CONGRESOS SOBRE ESCUELA RURAL:

CONCENTRACION MAESTROS TACUAREMBO. - 1945. - C. N. E. P. N.
CONGRESO F. U. M.. - 1955. - Montevideo.
MESAS REDONDAS CONVOCADAS POR EL C. N. E. P. N.. - 1957 y 1958. - Museo Pedagógico. - (Informes).
VII CONGRESO AMERICANO EDUCADORES. - Río de Janeiro. - Brasil. 1963.
CONGRESO MAESTROS RURALES F. U. M. . - 1964. Durazno.
JORNADAS DE EDUCACION RURAL. - C. N. E. P. N. . - Piriápolis 1965. (Informes).

RIBEIRO, LIDIO. - "Nuestro hombre: su medio y su educación". Edc. Presente. - 1962. Salto.

SOLARI, ALDO. - "Las modificaciones que se advierten últimamente en la sociedad rural". - Rumbo No. 3. - I. C. E. R. - 1962.

SOLER, MIGUEL. - "Páginas para la historia de la Educación Rural". - F. U. M. 1961. Mdeo.

SOLER, MIGUEL. - "Qué es el 1er. Núcleo Escolar Experimental". C. N. E. P. N. Edic. del Núcleo 1955. - La Mina. - Cerro Largo.

VIDART, DANIEL. - "Nuestra población rural". "Marcha", junio 1964.

VILLAR, GERMAN. - "El futuro desarrollo científico del Uruguay". "Marcha", junio 1964.

* * * *

DE LA ACTIVIDAD DOCENTE (1)

CONSIDERACIONES PREVIAS. -

Siempre hemos pensado que, al realizar su actividad docente, debe el maestro poner en su hacer cierto fuego interior en el que se mezclan la vocación, la responsabilidad y el espíritu creador.

Pensamos también que si a esa condición que estimamos imprescindible se agrega lo exigido corrientemente respecto a observación e investigación del tema a tratar, han de vencerse con facilidad las dificultades, lográndose resultados positivos.

Van estas consideraciones en atención a que en el trabajo que expondremos estaremos desvirtuando en parte nuestro pensamiento al entregarle al maestro, muy en detalle, aspectos que deben estar a su cargo investigar.

La práctica que realizamos en estos momentos, nos dice que es necesario apoyar a quienes, además de luchar con las dificultades que significan el modificar métodos de trabajo profundamenta arraigados, deben usar nuevas técnicas para hacer realidad cambios que lleven a una correcta aplicación del Programa.

El pasado año propusimos al grupo de becarios, como actividad de equipo, la realización de una unidad de trabajo sobre la huerta.

Dimos prioridad a este tema por entender que él debe merecer preferente atención del maestro rural, en el momento de hacer el estudio general del trabajo docente y social a realizar durante el año.

Creemos que si se orienta bien el trabajo docente esforzándonos por aplicar correctamente la unidad propuesta, muy pronto se palparán positivos resultados ya que la realización de la huerta da al maestro abundante y efectivo material para desarrollar su labor dentro y fuera del aula.

La huerta puede ser formada en todas las escuelas rurales, dado que a los efectos de aplicación del programa son suficientes unos pocos metros cuadrados de tierra.

Es la actividad agronómica la que preparará al maestro para pasar a trabajos más ambiciosos en el jardín, vivero, monte frutal, etc. .

Favorece la vinculación del maestro con el medio lograda a través de intercambio de plantas y pedidos recíprocos de asesoramiento, préstamo de herramientas, distribución de semillas o concurso de huertas.

---

(1) Este trabajo fue publicado en el No. 2 - Agosto-Setiembre 1960 - de "IMPULSO", Boletín para egresados del Instituto Normal Rural de Cruz de los Caminos. - Por creer mantenga vigencia, lo transcribimos. -

Cumple función social elevando condiciones humanas de vida en zonas de bajo nivel económico. Cumple también acción compensadora al mejorar la dieta hogareña y al permitir el funcionamiento racional del Comedor Escolar.

Por lo expuesto podrá juzgarse cuánta importancia asignamos al desarrollo exitoso de la unidad "La Huerta y el por qué de ese trabajo en que tratamos de correlacionar asignaturas, y demostrar cómo un mismo aspecto puede proporcionar material para distintas etapas.

Al desarrollar esta unidad lo hacemos aclarando que ésta no es para ser tomada rígidamente en su totalidad. Tiende más bien a dar una visión de los muchos puntos que pueden tratarse en su desarrollo.

El maestro tomará aquellos que, de acuerdo con las características de la zona favorezcan su trabajo.

Insistimos finalmente respecto a que su planificación debe buscar el crear actividades a realizar por el niño; que deje éste de ser espectador para transformarse en actor. -

UNA FORMA DE CORRELACIONAR ACTIVIDADES EN ALGUNOS ASPECTOS DE LA UNIDAD "LA HUERTA". -

ORIENTACION - 1a. Etapa. -

Moverse al niño fuera del aula, sin entrar mucho a lo que es el conocimiento en sí.

Observación y concepto de horizonte y de crepúsculo. Diferenciación de procesos en entrada y salida del sol.

Vocabulario: Crepúsculo matutino, vespertino, aurora, alba, amanecer, alborada, Este, levante, Oeste, poniente, mañana, mediodía, tarde.

El vocabulario se dará de acuerdo a las posibilidades de la etapa, estableciendo el maestro las gradaciones que crea conveniente.

Ubicación de la huerta y otros sectores con respecto a la escuela. Ubicación de los hogares con respecto a la misma.

Día solar. El reloj.

2a. Etapa. -

Orientación. Reafirmar primera etapa y ampliar semicardinales.

Oriente y Occidente. Construir en el suelo rosa de los vientos utilizando la brújula o por observación de salida y entrada del sol según procedimiento mencionado en trabajo sobre el tema, (Impulso, No. 1, pág. 9).

Día solar y día solar verdadero o astronómico.

Realización de mapa esquemático sobre el terreno y, luego de referirse a hidrografía, márgenes, origen del nombre de nuestro país y sus ríos, ejercicios de orientación, respecto a cómo corren sus principales ríos y cuchillas.

División política y capitales: su ubicación. Realizar ejercicios de orientación respecto a la ubicación de los restantes departamentos. Reafirmar este conocimiento haciendo trasladar imaginariamente al niño a distintos puntos geográficos del país, a fin de que se oriente respecto a otros.

De igual manera extender estos ejercicios a los demás países de América.

3a. Etapa. -

Reafirmar la segunda etapa, la cual fue tratada muy extensamente. Se ha tenido en cuenta que en las escuelas atendidas por un solo maestro, finaliza el ciclo de estudio en dicha etapa.

Determinación de la hora meridiana, Cenit. Números complejos.

Determinación aproximada del norte por el reloj. (Colocar el reloj horizontalmente orientando el número 12 de la esfera hacia el sol. La bisectriz del ángulo abrazado por el arco comprendido entre la hora 12 y el horario marca aproximadamente el Norte). Otras experiencias han sido expuestas en el trabajo ya mencionado.

El día y la noche. Movimiento aparente del sol. Estaciones.

El viento Norte: consecuencias sobre animales y plantas. Su relación con: a) alzas de temperatura; b) depresiones; c) humedad; d) formación de tormentas.

CERCADO - 1a. Etapa. -

Materiales: maderas, alambres, etc.

Arboles forestales y frutales de hoja permanente y caduca.

Vocabulario: postes, piques, (cilindro, prisma), alambre blando, acerado (círculo, óvalo).

Al observar el alambrado dar ordinales de 1o. a 7o. aprovechando alambres y piques. En otras lecciones se llegará hasta décimo dándose también idea de superior, inferior, último, penúltimo, antepenúltimo.

Además de los ejercicios referidos a postes y piques, pueden utilizarse para los ordinales, oraciones de una lección; palabras que las componen; ubicación de una misma vocal, consonante, en las distintas palabras que forman la oración: fila de niños en las cuales, por medio de órdenes, pasen a ocupar los distintos lugares.

2a. Etapa. -

Ampliar los conocimientos sobre forestales. - Arboles indígenas y exóticos. - Maderas duras (importadas). - Maderas de nuestros montes naturales y artificiales. Cuáles se usan. - Procedencia de las maderas importadas. - Vías fluviales por las que nos llega. Barcos: puertos de entrada. Jangadas: origen y destino.

Vías terrestres: ferrocarriles. Rivera, vía de entrada como ciudad fronteriza. Trochas. - Otras rutas terrestres utilizadas.

Completar vocabulario: zarzo, centro, tirada, tramilla, principal, cimbra, volqueta, anillo, cierre, palanca, puntal.

3a. Etapa. -

Reafirmar y ampliar los conocimientos de 2a. Etapa.

Maderas de nuestros montes indígenas, empleadas para postes y piques (coronillas, sauce, etc.), maderas de montes artificiales (eucalipto). Cómo se curan (sulfato, etc.).

Estudio sobre densidad de maderas. Cómo observación previa puede colocarse un pedazo de cera y un poco de miel en un recipiente de vidrio que contenga agua, a fin de ver cómo se comportan estos tres cuerpos según su densidad.

Reseña histórica referida a evolución de cercados partiendo de las primeras estancias con límites naturales, con cercos de piedra, zanjeados.

Primeros alambrados. Su influencia en la transformación de nuestra ganadería.

Tipos de alambre usados en las distintas épocas. Alambre "negro" y "blanco", acerado y suave: (ovalado y cilíndrico).

Evolución de la tecnología. Galvanizado. Galvani y otros sabios.

Precios y marcas de alambres. - Ductilidad. - Países que poseen industria metalúrgica con los cuales mantenemos intercambio comercial.

Necesidad de conocer el Art. 12 de nuestro Código Rural a fin de poder realizar cálculos sobre costos de alambrados.

CONSIDERACIONES SOBRE GEOMETRIA Y ARITMETICA : 1a. Etapa. -

Observaciones a realizar en el alambrado. - Líneas: verticales, en postes y piques; horizontales, alambres de tiro, tramillas, puntales; inclinadas, riendas ángulos formados por rienda y puntal, rienda y tramilla, etc., paralelas en alambres, tramillas, piques.

Medidas de largo y ancho de la huerta y canteros, dada en pasos. Número de postes, pique, atillos, etc.

2a. Etapa. -

Perímetro. - Decimales. - Sistema métrico decimal. - Cuadriláteros en general. Cómo en la forma cuadrada a igual perímetro que en la rectangular, se abarca mayor superficie.

Levantado de perpendiculares por distintos procedimientos.

Escalas. - Plano de la huerta. - División en canteros. - Problemas. -

3a. Etapa. -

Trabajo similar al de la 2a. Etapa, aplicando problemas sobre las actividades a realizar en la huerta.

Medidas de superficie y agrarias. -

GENERALIDADES SOBRE PLANTAS, SUS PARTES, USOS, CLASES, ETC. 1a. Etapa. -

Formas: diferencias entre árboles, arbustos, matas, hierbas. -

Partes de la planta que utilizamos en nuestra alimentación. - Gusto, aroma, color. - Plantas medicinales. - Plantas perjudiciales a la agricultura y al ganado. -

2a. Etapa. -

Partes de la planta. - Plantas cultivadas en la huerta: a) por su raíz: zanahorias, remolacha, rábano; b) por el tallo: papa, buniato, espárrago; c) por las hojas: lechuga, espinaca, orégano;

d) por los frutos: tomate, berenjena, zapallo: e) por las semillas: arveja, haba, soya. (Acepción de la palabra fruto).

Por extensión, plantas americanas que intervienen en la alimentación humana. -

Plantas anuales, bienales y permanentes: arveja, cebolla, orégano. -

3a. Etapa. -

Plantas hortícolas u hortenses, ornamentales, medicinales, oleaginosas, forrajeras, frutales, forestales, industriales.

En lo posible, los niños proporcionarán el material de trabajo. - En las listas de nombres de plantas encontrará el maestro material para hacer el estudio de muchas dificultades ortográficas.

SEMILLAS: 1a. Etapa. -

Distintos tipos de semillas. - Semillas de hortalizas y legumbres. - Estudio de color, forma, consistencia, peso, superficie, tamaño.

2a. Etapa. -

Hacer un muestrario de semillas de hortalizas, legumbres y cucurbitáceas: lechuga, arveja, zapallo.

Determinar precios de semillas mediante la información proporcionada por los alumnos. - Cartas. - Cálculos sobre costos de las semillas a emplear en la huerta. - Cómo se obtienen algunas semillas de la zona. - Qué semillas importa el Uruguay. - Pruebas de germinación a fin de averiguar el poder germinativo y porcentajes de germinación. -

Cómo hacer un germinador. -

Colocar aserrín en una bolsa o pedazo de arpillera para formar una almohadilla de unos 10 cm de altura y del tamaño del cajón a usarse. Sumergirla en agua a fin de que se sature de humedad y colocarla en el cajón, el cual tendrá sólo unos 20 cm de profundidad. Colocar los grupos de semillas ordenadamente sobre la almohadilla y cubrirlas con una segunda almohadilla similar a la anterior, pero de unos 5 cm de espesor. Colocar el cajón al sol con exposición al norte, regando diariamente si la temperatura fuera muy elevada. A los dos o tres días iniciar observaciones.

Los grupos de las distintas semillas, para esta etapa, pueden ser de cien, cincuenta, diez, semillas.

3a. Etapa. -

Hacer muestrario de semillas de plantas cerealeras, oleaginosas y forrajeras. Igual que en 2a. Etapa, consignar precios, averiguar cuáles se importan, de dónde; efectuar pruebas de germinación. - La cantidad de semillas en los grupos, será tomada al azar.

Cómo una misma planta se cultiva con distintos fines. - Que el niño determine cultivos de nuestro país que son base de ingenios, destilerías, molinos, aserraderos; fábricas, de dulces, de féculas, de pastas, de conservas, de bebidas, etc.

PRODUCCION: 1a. Etapa. -

Productos obtenidos y consumidos en el hogar. - Que se producen y consumen parcialmente. - Que se producen y no se consumen: trigo, lino, girasol.

A quiénes se venden. - Dónde se consumen.

Concepto de unidad. - Cómo al hablar de ajos podemos tomar distintas unidades: bolsas, cargas, ristras, cabezas, dientes.

Cómo viajamos a la ciudad o pueblo próximo. Omnibus, ferrocarril. - Costo de pasajes. - Monedas. -

2a. Etapa. -

Excedente de producción de la zona y su colocación. Excedente de producción del país. - Exportación: determinar renglones.

Lo que se consume en la zona y es producido en otros puntos del país. Zonas de producción del Uruguay. - Productos que adquirimos, no producidos en el país. - Importación. - Países de los cuales importamos. - Averiguar cómo se comercializa la producción de la zona: venta directa, a intermediarios, a comisión, etc. . Qué unidades de venta se usan. - Tomar precios de la prensa y realizar cálculos ajustándose a la realidad. - Problemas sobre transporte. - Desplazamientos en la zona, departamento o República. Carreteras, Vías férreas, líneas de aviones. - Pasajes y fletes. - Problemas. -

3a. Etapa. -

El Uruguay como país agrícola-ganadero. - Nuestra exportación. - Equilibrio entre la importación y exportación. - Cómo aumentar la producción. - Países agrícolas, ganaderos, agrícola-ganaderos, industriales. - Productos que importamos y países de origen. - Grandes rutas marítimas y aéreas. - Nuestras industrias. - Materias primas que producimos. - Materias primas que importamos. - Industrias protegidas. - Paralelo entre carreteras y ferrocarriles. - Por qué las primeras carreteras y ferrocarriles se tendían sobre cuchillas. - Relación entre poblaciones y postas de diligencias. - Caminos nacionales, departamentales, vecinales y sendas de paso o servidumbres: 40, 27, 17 y 10 m respectivamente. - Antiguos medios de comunicación. - Carretas y diligencias y su relación con nuestro pasado histórico. -

INTRODUCCION A LA GEOGRAFIA: 1a. Etapa. -

Necesidad del agua para la vida de las plantas y los animales. - Fuentes de aprovisionamiento. - El agua en nuestra higiene. - Estados del agua. - Viaje de una gota de agua. - Cuento. -

Cómo son los alrededores de la escuela. - Determinar por dónde corren las aguas de lluvia en la huerta. - Vocabulario: lomas, colinas, llanuras, cerros, charcos, cañadas, arroyos. -

2a. Etapa. -

Revisión de los aspectos de la 1a. Etapa que se estime conveniente. - Insistir en la configuración del terreno y zona de la escuela. - Buscar divisas de las aguas a fin de dar una clara idea de vertientes. - Nuestra orografía e hidrografía. -

3a. Etapa. -

Por igual camino ampliar los conceptos y los conocimientos. - Elasticidad de los términos geográficos. - Más que en una geografía descriptiva, insistir en una geografía humana. - En lo descriptivo, preferentemente lo general: proporción de tierra-agua, continentes, mares, zonas, razas. -

DE MAESTRO A MAESTRO

Resulta un hecho innegable que la Escuela Rural continúa siendo la gran olvidada por quienes tienen en sus manos la responsabilidad de orientar la política educativa nacional.

Es evidente también, que este olvido no constituye un caso aislado sino que está curiosamente ligado a condiciones similares, para con instituciones cuya función engrana de una forma y otra, con la función que cumple la Escuela Rural.

A ello se unen hechos, sucesos acaecidos no hace mucho tiempo y de resonancia nacional, que hieren directamente una tradición del país, y de su gente, en materia de ejercicio de la democracia y de la soberanía.

Cuando los maestros rurales levantamos la bandera de la Educación Rural con el ánimo de defenderla frente a un avasallamiento, no estaba en nuestra mente la idea de que transcurridos ya varios años, las cosas estarían en la situación que ahora se encuentran.

Indudablemente que en aquel momento, pensamos en que la acción decidida del magisterio obraría en forma positiva, en favor de una Educación Rural integrada a un proceso de recuperación nacional basado en objetivos realistas y transformaciones de fondo.

Los hechos adversos no han servido para doblegar a nadie y mucho menos a quienes de una manera u otra estamos comprometidos con una función netamente educativa.

En mucho y para muchos, todo ha servido para clarificar el sentido de nuestro hacer. Para incorporar una nueva tonalidad al ejercicio de la docencia y para ampliar el panorama respecto al destino del país.

En mucho y para muchos también, todo ha servido para una reafirmación de convicciones, una búsqueda de otros campos donde la acción pueda ser más efectiva a través de una militancia dada en distintos sentidos, pero conducida siempre al mismo fin.

Y es así que, frente al desaliento que en algún momento quisiera ganarnos, oponemos esta confianza de sentirnos participando en la inquietud de dar a la Institución, un sentido acorde con el que la nueva instancia exige.

Y porque te sentimos partícipe de esa inquietud y de esa confianza, te sentimos cerca. Cerca y por cerca, con el mismo rumbo. -

FE DE ERRATAS

Pág. 5 - Penúltimo renglón, dice: ... Cada uno le pertenece, DEBE DECIR: CADA UNO NO LE PERTENECE

Pág. 8 - Vigésimo quinto renglón, dice: ... uniformar y sistemar, DEBE DECIR: UNIFORMAR Y SISTEMATIZAR

Pág. 22 - Vigésimo cuarto renglón dice: ... y escasos, DEBE DECIR: Y ESCASAS

PALABRAS ILEGIBLES

Pág. 8 : Vigésimo sexto renglón; diferenciación de medios

Pág. 26 : Vigésimo octavo renglón; de grados

Pág. 32 : Noveno renglón; cursado

Pág. 33 : Vigésimo primer renglón; apreciar su

Pág. 36 : Vigésimo primer renglón; próximo con

Pág. 37 : Ultimo renglón; relación

* * * *

2o. SEMESTRE AÑO 1967